Rosendo Souto

La Educación Moral y Religiosa

POR EL

Dr. GEORGE ALBERT COE

(Profesor de Filosofía Intelectual y Moral en Northwestern University, Estados Unidos de Norte América)

(TRADUCIDA DEL INGLÉS)

(Con Prefacio a la Versión Castellana)

REPRODUCIDA DE "LA REFORMA",
REVISTA ARGENTINA
DE RELIGIÓN, EDUCACIÓN, HISTORIA, CIENCIAS SOCIALES
Y REVISTA DE REVISTAS

BUENOS AIRES

1919

Prefacio a la Versión Castellana

Esta obra es de fundamental importancia. Trata cuestiones que son de interés mundial y que tienen muy especial valor para los pueblos Hispano - Americanos; pues, cualesquiera hayan sido las causas, el hecho es, que una sana educación moral y religiosa — en el sentido desarrollado por el Dr. Coe, en su meditada y bien nutrida obra — es prácticamente desconocida en estas partes del Nuevo Mundo. Y como la educación por la cual aboga el Profesor Coe, forma la base del carácter, la contemplación de mucho, del así llamado trabajo educacional en estos países nuevos, es motivo de angustia y de temor para el porvenir.

La Educación Moral y Religiosa, es considerada en los Estados Unidos de la América del Norte como libro de primera calidad, y como fuente de enseñanza y sugestión para los que trabajan en el campo educacional; cuánto más debería serlo en la Argentina y en los países vecinos.

En la esperanza que resultará ser una contribución real para la obra de los verdaderos educadores Sud-americanos, se ha preparado y dado a luz esta versión Castellana.

El Traductor.

Buenos Aires, Diciembre 1919.

INDICE DE CAPÍTULOS

Página

Prefacio a la Versión Castellana.

Prefacio General del Autor. 1

PARTE PRIMERA

LA TEORÍA

CAPÍTULO I

El Lugar del Carácter en la Educación.. 5

CAPÍTULO II

La Necesidad de la Educación Religiosa... 12

CAPÍTULO III

Dios, la Naturaleza y el Hombre en la Educación 20

CAPÍTULO IV

El Modo Cristiano de Ver la Niñez 27

APÉNDICE AL CAPÍTULO IV

La Educación, la Depravación y el Nacimiento de lo Alto... 41

CAPÍTULO V

Las Características de la Educación Moderna ... 44

CAPÍTULO VI

Las Contribuciones de la Educación Moderna a la Religiosa. 53

INDICE

Página

CAPÍTULO VII

La Educación considerada como el Desarrollo de Seres Vivientes.. 61

CAPÍTULO VIII

La Educación considerada como Desarrollo de Personas.. 75

CAPÍTULO IX

Castigos y Juegos 87

CAPÍTULO X

La Realidad y el Símbolo, como medio de Educación 97

CAPÍTULO XI

Las Fuerzas Personales y Sociales en la Educación 110

PARTE SEGUNDA

EL NIÑO

CAPÍTULO XII

El Impulso Religioso... 123

CAPÍTULO XIII

Como se Desarrolla el Impulso. 132

CAPÍTULO XIV

Los Períodos de Desarrollo: La Infancia y la Niñez.. 143

CAPÍTULO XV

Los Períodos de Desarrollo: La Adolescencia... 157

INDICE

Página

PARTE TERCERA

INSTITUCIONES

CAPÍTULO XVI

La Familia 171

CAPÍTULO XVII

La Escuela Dominical. 181

CAPÍTULO XVIII

Sociedades y Clubs 199

CAPÍTULO XIX

Academias y Colegios Cristianos. 207

CAPÍTULO XX

La Escuela del Estado 222

PARTE CUARTA

LA PERSPECTIVA

CAPÍTULO XXI

La Iglesia y el Niño — Una Mirada Retrospectiva 236

CAPÍTULO XXII

La Educación y los Actuales Problemas Religiosos 246

Una Bibliografía Seleccionada y Clasificada. 259 a 269

PREFACIO

El lugar actual de la educación religiosa y moral en nuestra civilización, es paradógico. Todos saben que la salud moral de la sociedad y el progreso de la religión, dependen en gran parte, sino del todo, de la educación de la niñez y la juventud en todo lo que se relaciona con el carácter: no obstante, ninguna parte de la educación recibe tan poca atención específica. El desarrollo del gobierno por el pueblo ha aumentado la importancia de un carácter elevado en el pueblo; sin embargo, no se ha hallado ningún substituto, casi no se ha buscado ninguno, en lugar de la instrucción religiosa dogmática que ha sido correctamente excluída de las escuelas del pueblo. En una época en que la aglomeración de la población en las ciudades está exponiendo la niñez como nunca antes a las fuerzas del mal, la educación de los niños, en religión y en moral, en la familia, sufre, según todos los informes, una decadencia. En el tiempo mismo de la florescencia de la Escuela Dominical, se levantan quejas que la población es ignorante de la Biblia, y que quizás esa ignorancia esté en aumento, y que la proporción de los que se afilian a las iglesias disminuye. La edad de la reforma en la educación, cuando imaginamos que el niño, por fin, está llegando a entrar en posesión de lo que es suyo propio, es una edad que trata con negligencia el fin más importante de la edu-

cación, y se revela perpleja en cuanto a los medios que pueden conducir a ese fin.

Estamos, en verdad, confrontados por una emergencia con respecto a la educación moral y religiosa. La emergencia no es debida, sin embargo, a pobreza de recursos. En la Escuela del Estado, y en la Escuela Dominical, tenemos dos vastas organizaciones que podemos colocar, cuando quisiéramos hacerlo, bajo el más completo control de los superiores principios educacionales. El siglo diecinueve, hizo un progreso extraordinario en cuanto a los métodos de la enseñanza, y esos resultados están prontos para ser utilizados en la iglesia, en el hogar y en la escuela. La psicología moderna, especialmente el movimiento en favor del estudio del niño, está acumulando conocimientos que tienen importantes aplicaciones a la cultura moral y religiosa. El acopio de conocimientos Bíblicos y religiosos, aumenta continuamente y demanda ser esparcido.

Contribuir a poner ese acopio de conocimientos en una más íntima relación con la necesidad, es el propósito de este libro. No es principalmente un libro de métodos, ni es meramente un tratado sobre teoría educacional. Es más bien un esfuerzo para poner la más amplia filosofía de la educación en la más íntima relación con la práctica; y para demostrar como los principios conducen directamente a los métodos, y así hallar el término medio justo entre el teorizar no-práctico, y la mera rutina. He procurado, igualmente, exhibir los principios y las potencias de la educación moral y religiosa en su forma más elevadamente concreta como factores en el movimiento general de la vida humana. Una gran parte de nuestra dificultad actual consiste justamente en el hecho que nuestra filosofía de la vida ha sido aislada de los métodos prácticos de entrenar para la vida, y que ese entrenamiento, (o preparación), ha sido aislado de la vida real del mundo.

No he tentado separar los factores religiosos de los factores morales en la educación, por la sencilla razón que se pertenecen mutuamente en la práctica. La moral no es la religión, ni la religión es la moral; no obstante, la religión en la plenitud de su desarrollo, incluye la moral. El punto de vista del Cristianismo además, es el de ese conjunto íntegro de vida, del cual ningún bien humano puede ser excluído.

La división del libro en capítulos relativamente cortos, y la división de los capítulos en secciones numeradas, contribuirá, así se espera, a facilitar la adaptación del conjunto al uso de clases para la preparación de maestros, sin quitar nada en su uso del bienestar del lector general. Los lectores que desearan seguir más allá cualquiera de los temas que se discuten en este libro, hallarán información, acerca de la lectura conveniente, en la bibliografía clasificada que forma el apéndice de esta obra.

GEORGE ALBERT COE.

Evanston, Illinois, Septiembre 1904.

La Educación Moral y Religiosa [1]

POR EL

DR. GEORGE ALBERT COE

(Profesor de Filosofía Intelectual y Moral en Northwestern University. Estados Unidos de Norte América)

PARTE PRIMERA

LA TEORÍA

CAPITULO I

El Lugar del Carácter en la Educación

I. Tres Factores en la Idea de la Educación.

¿Qué es lo que hace que las escuelas sean necesarias, y para qué son ellas? Estas preguntas pueden ser contestadas por un simple análisis de ciertos hechos con los cuales todos están familiarizados. Las escuelas existen, en primer lugar, porque existen niños, es decir, porque la raza incluye individuos que son incompletos, pero capaces de ser desarrollados. En segundo lugar, las escuelas existen porque existen clases superiores y clases inferiores de vida madura. Los niños van a las escuelas *para* algo. Un concepto de una meta, o de una clase de vida que realmente vale, preside, explícita o implícitamente, todo esfuerzo educacional. Finalmente las escuelas existen porque los adultos poseen resultados acumulados de experiencia acerca de cual es la superior vida buena, y cual es la vida menos buena. La educación proporciona a los niños el beneficio de experiencias que

(1) *Education in Religion and Morals*, by GEORGE ALBERT COE, Ph. D., John Evans Professor of Moral and Intellectual Philosophy in Northwestern University. Author of *The Spiritual Life*, and *The Religion of a Mature Mind*. Fleming H. Revell Company, Chicago, New York, Toronto, London and Edinburgh.

no son de ellos, y que son más adelantadas que las de ellos. Así los factores contenidos en la idea de educación son éstos: Un ser no desarrollado, una meta o destino de la vida, y seres humanos mayores, quienes pueden ayudar a los menores a realizar (o alcanzar) esa meta o destino.

Cada uno de esos factores ha sido durante un tiempo determinado tan pronunciado en las mentes de los hombres, que ha llegado a obscurecer uno de los otros, o ambos. Hasta tiempos comparativamente recientes, el valor de la experiencia adulta ha ocupado de tal manera el pensamiento de los educadores, que les impidió percibir la necesidad de comprender la niñez. Los intereses de los adultos, sus modos de mirar las cosas, sus reglas de conducta, fueron asumidos como normas para todos, y así la escuela se dirigía más a producir una conformidad, que lo que se esforzaba para asegurar el desarrollo. La educación "moderna" se basa, ante todo, sobre el reconocimiento del niño como uno de los factores determinantes. Se toma nota de las diferencias entre la mente infantil y la mente adulta, y el conjunto de la noción de educación ha llegado a ser una aplicación de la noción del desarrollo.

2 Enfasis exagerado sobre el Punto de Vista del Adulto.

Un sobrado énfasis sobre la meta o el destino del hombre, es una característica general de la educación medioeval. La escuela fué la criada de la iglesia, y la iglesia concebía que su misión para los hombres consistía en salvar sus almas de la perdición eterna. Una religión suficientemente amplia para incluir todo lo que es digno de formar una parte de nuestra vida temporal, y una educación religiosa igualmente amplia, no eran características de la época. El aspecto medioeval de la religión era exclusivo más bien que inclusivo; contrastaba los bienes de la religión con los bienes de este mundo, las bendiciones de la salvación eterna con las cosas fugaces del tiempo; y el resultado fué que no pudo utilizar el conjunto de la experiencia acumulada, sino sólo una parte de ella. El educador era el sacerdote — no el hombre dentro del sacerdote, sino el sacerdote como representando la meta de la vida abstraída del contenido de la

3. Enfasis exagerado sobre la Meta.

vida. Por la misma razón, el punto de vista del niño mismo fué pasado por alto, y quedó libre el camino para la represión y la conformidad forzada, como distinto del desarrollo.

En el momento actual, esa tendencia no es ya la dominante. La educación ha sido muy acercada a la vida actual del educando, tan cerca, en verdad, que a veces nos olvidamos de preguntar que es lo que realmente significa esta vida, y cual es su meta. Además, otra tentación, la de olvidar para que fin tiene que ser educado el niño, surge del énfasis extraordinario que la educación moderna coloca sobre el mismo niño. Las leyes de la mente infantil, producen leyes para la educación de esa mente. No tenemos que conformar el niño a los puntos de vista del adulto, pero, el maestro o la maestra, tienen que conformarse al punto de vista del educando. Como dice Froebel, "la educación y la instrucción deben ser desde el comienzo pasivas, observantes, protectivas, más bien que prescriptivas, determinantes, interventivas" (1). Por razón de una atención sobradamente exclusiva a ese principio, la educación moderna (aunque no Froebel) tiende a olvidarse de la meta que debe ser suya propia. Mira hacia atrás a las leyes y fuerzas de la mente del niño, más bien que hacia adelante al destino que tiene que ser realizado. No obstante, la educación es *para* algo, como finalidad. Es desarrollo, pero desarrollo hacia algo; se acercará a ese algo, tanto como, gradualmente, vaya desprendiéndose y alejándose de algo (2).

4. Exagerado énfasis sobre el Niño.

¿Cuál es pues la meta de la educación? La mayoría de las personas a quienes se preguntara que es aquello que se supone que el niño recibe del proceso educacional, contestarían que recibe instrucción, conocimiento, entrenamiento intelectual. Popularmente se aprecia el éxito de una escuela por la rapidez con que sus educandos parecen aumentar su caudal de conocimientos. Esa noción surge de manera muy natural en nuestras mentes, pues

5. La Meta o el Fin de la Educación, ¿es el Saber?

---

(1) W. H. Herford: *The Students' Froebel.* (Boston, 1894), pág. 5.

(2) "Es el peligro de 'la nueva educación' estimar las potencias y los intereses presentes del niño como algo de significación final en sí mismo." John Dewey: *The Child and the Curriculum.* (Chicago, 1902), pág. 20.

es el resultado de un largo proceso histórico, y — podemos agregar — de un antiguo error. El hombre ha sido definido como un animal racional, y se ha supuesto que su vida moral y espiritual se apoya sobre, y surge y crece de un grupo de ideas que él mismo ha evolucionado por la razón, o en las cuales cree simplemente. El saber y la cultura intelectual fueron, pues, estimados como las señales esenciales de un hombre educado. Tendremos ocasión de discutir, en otros capítulos, la relación de saber y hacer. Aquí será suficiente hacer notar meramente que la noción intelectualista del hombre ha sido abandonada por el pensamiento de nuestro día, o más bien, ha sido puesta en su relación con la verdad complementaria que el hombre es también voluntad y no sólo intelecto. Un cambio correspondiente se está efectuando en nuestras nociones de la educación.

6. El Fin de la Educación, ¿será el Poder?

Con el creciente contralor sobre la naturaleza, y la vasta expansión del comercio y las industrias, que ha seguido como resultado de los triunfos de la ciencia moderna y las invenciones modernas, ha surgido una demanda de hombres capaces para efectuar — hombres que puedan construir ferrocarriles y vapores, administrar vastas propiedades, y que sepan y puedan organizar y conducir a otros hombres. Bajo la influencia de estas demandas prácticas, el pueblo ha tendido a modificar su concepto del fin de la educación en la dirección de poder y eficiencia, como distintos de la erudición y de la agudeza mental. En lugar de la "lógica mecánica, fría, clara" que el mero intelectualismo estima como el producto correcto de la educación, el pensamiento popular gravita ahora hacia otra clase de máquina mental, a saber, la clase que conserva en movimiento el mecanismo práctico de la vida. Pero no podemos detenernos ahí. Pues el comercio y las industrias modernas no se distinguen más por una nueva relación del hombre para con las cosas, que lo que se distinguen por una nueva relación de los hombres para con los hombres entre sí. Las relaciones entre los hombres se están haciendo más amplias y más complejas; existe una mayor dependencia de unos sobre otros; y justamente en esta coyuntura surge la ciudad moderna para enseñarnos que todavía

estamos en los rudimentos del arte de vivir juntos. Mientras tanto, se ve que el experimento del gobierno popular, depende, en cuanto a sus resultados, de la clase de carácter que prevalece entre el pueblo.

Esas condiciones están produciendo obligadamente en los hombres pensadores una convicción que la gran necesidad de nuestros tiempos es una desarrollada y bien dirigida conciencia social, y que el desarrollo de esa conciencia tiene qué ser el objeto y fin de la educación. La escuela es un instrumento de la sociedad para fines sociales. No tiene meramente que disciplinar al intelecto, impartir conocimientos y desarrollar poder; tiene, además de eso, que hacer idóneo y capaz al individuo para ocupar su lugar correcto en el conjunto social. Ha pasado del todo el día en que un educador inteligente podía pensar que su obra consistía en entrenar o instruir a individuos como tales. Naturalmente, la educación incluye el entrenamiento de individuos, y una mayor atención que nunca antes se está dedicando a la individualidad; pero la consideración final, no es el individuo tomado sólo en sí, sino llenando su lugar debido de un individuo en la sociedad. Eso implica respeto para los derechos y los intereses de nuestros semejantes, una prontitud para cooperar para fines comunes, y un sentido de responsabilidad política.

7. El Fin de la Educación, ¿será el ajustamiento u organización Social?

Que la educación se dirige, no al mero saber, o mero poder de cualquier clase, sino más bien al saber y al poder dedicados a usos correctos, es un hecho plenamente reconocido por el pensamiento educacional aunque no por la opinión popular del día (1). El movimiento de progreso en la educación religiosa tiene su punto de partida, no en una atmósfera educacional que es indiferente a los superiores valores de la vida, sino en una que está

8. La Educación es Etica, tanto en su Fin como en su Proceso.

---

(1) Las siguientes definiciones y proposiciones típicas, atestiguan en favor de esa afirmación;

Nicholas Murray Butler: "La educación es un ajustamiento gradual a las posesiones espirituales de la raza". *The Meaning of Education.* (Nueva York 1898), pág. 17.

ya compenetrada con aspiración moral. En uno que otro caso, sin duda, un maestro abriga un ideal contrario de su obra; probablemente el número de maestros que no han despertado a una seria reflexión sobre la naturaleza de su obra, es considerable; pero seguramente la masa general de los que realmente reflexionan, será hallada por cualquier inquiridor, como ocupando la posición ética. Además, no se piensa en el fin ético como una distante culminación de la educación de uno, sino como una idea que tiene que ser realizada en cada paso del proceso educacional. El niño tiene que crecer continuamente en la vida moral, como en la vida intelectual, y esos dos aspectos de la vida son estimados como propiamente inseparables. Todo estudio tiene que contribuir directamente al crecimiento del *yo* moral. La escuela, en verdad, viene a ser ahora una sociedad en miniatura unida por el vínculo ético de estimación de los unos con los otros entre sí, y cada tarea es efectuada con un propósito o inspiración tan real como lo son las de hombres de edad madura en sus respectivas ocupaciones (1).

J. G. Compayre: "La educación es la suma de los esfuerzos reflexivos por los cuales ayudamos a la naturaleza en el desarrollo de las facultades físicas, intelectuales y morales del hombre, en vista de su perfección, su felicidad y su destino social". *Lectures on Pedagogy.* (Boston, 1893), pág. 12, etc.

William James: "La educación no puede ser descripta de mejor manera, que llamándola la organización de hábitos adquiridos de conducta, y tendencias en el comportamiento". *Talks to Teachers.* (New York, 1899), pág. 29.

Herbert Spencer: "Prepararnos para el completo vivir, esa es la función que la educación tiene que cumplir". *Education.* (New York, 1872).

John Dewey: "Creo que la educación es el método fundamental del progreso y la reforma social..... Creo que la educación es una regulación del proceso de llegar a participar en la conciencia social". *My Pedagogic Creed.* (New York, 1897), pág. 16.

Arnold Tompkins: "El verdadero fin de la educación, está unido a, y es uno con el verdadero fin de la vida: y cada lección tiene que ser presentada con el propósito consciente de hacer que la vida del educando sea la más verdaderamente provechosa posible". *The Philosophy of Teaching.* (Boston, 1895), pág. 71,

J. P. Munroe: "La pregunta que debe ser formulada al fin de un paso educacional, no es: '¿Qué ha aprendido el niño?' sino '¿Qué ha llegado a ser el niño?'" *The Educational Ideal.* (Boston, 1896), pág. 2.

(1) "Creo que la escuela es primeramente una institución social: Siendo la educación un proceso social, la escuela es simplemente la forma de vida en comunidad en la cual se hallan concentradas todas esas agencias que

Estamos ahora en posición para formular un concepto general de la educación. La educación es cualquier esfuerzo que tiene por objeto ayudar el desarrollo de un ser humano inmaturo hacia el verdadero fin de la vida. Esta definición toma completamente en cuenta los tres factores que notamos al principio. Reconoce al educador, quien hace el esfuerzo desde el punto de vista de la madurez, al niño con sus leyes de desarrollo, y la verdad que una cierta clase de vida es mejor que otras clases. No obstante, la definición sigue siendo algo formal, porque no nos dice cual es la clase de vida que realmente vale y hacia la cual se debe ir desarrollando. Toma por entendido el punto de vista ético, pero deja en incertidumbre el ideal ético. Adelantamos algo si decimos que el objeto y fin propio de la vida es la existencia social, y modificamos así nuestra definición con la fórmula siguiente: La educación es todo esfuerzo que asiste al desarrollo de un ser humano inmaturo hacia el ajustamiento u organización social, y hacia la eficiencia. Pero no podemos darnos por satisfechos con esta definición, a no ser que estemos prontos para declarar que la meta propia de la vida es simplemente el ajustamiento social y la eficiencia social, y nada más. Ciertamente no puede la educación aceptar como su fin nada menos que el más elevado destino de que es capaz el hombre. De consiguiente, cualquiera contestación satisfactoria a la pregunta: "¿Qué es la educación?" tiene que incluir una contestación a esta otra pregunta: "¿Cuál es la más elevada capacidad del hombre?"

9. La Educación tiene que tomar en cuenta la verdadera Naturaleza y Destino del Hombre.

---

serán más eficaces en conducir al niño a participar en los recursos heredados de la raza, y a hacer uso de sus propias facultades y poderes para fines sociales. Creo que la educación es, por consiguiente, un proceso de vivir, y no una preparación para un futuro vivir". John Dewey: *My Pedagogic Creed*. (New York, 1897), pág. 7.

CAPÍTULO II

La Necesidad de la Educación Religiosa

Acabamos de ver que la educación se refiere necesariamente a la meta de la vida, sea cual fuere esa meta. "El verdadero fin de todo enseñar, es uno con el verdadero objeto de la vida."

10. La Educación Religiosa es la que reconoce el Divino Destino del Hombre.

Según sea, pues, nuestro concepto del significado de la vida, será también nuestro concepto de la educación. Aquel quien estima la adquisición de meras cosas como el interés supremo del hombre, pensará de la educación en términos estrechamente utilitarios. Para él significará el aprendizaje de un oficio, el dominio de herramientas y aplicaciones manuales y mentales, el aprender determinados hechos, y el cultivo de determinados hábitos, que le habilitarán para utilizar los recursos de la naturaleza, y sobrepasar a sus semejantes. Por otra parte, aquel que piensa de la vida en términos éticos, pensará de la educación en términos éticos también. Para él "la educación más verdaderamente práctica, es aquella que imparte los más numerosos y los más fuertes motivos a la acción noble" (1). El se da cuenta que "ninguno de nosotros vive para sí, y ninguno muere para sí" (Romanos XIV, 7), pero que más bien el individuo puede realizarse a sí mismo sólo por medio de la sociedad. La educación llega a ser pues un medio de introducir la vida joven en su correcto lugar en el organismo social. Sí, finalmente, creemos que la completa realización de sí mismo requiere no sólo la sociedad humana, sino también la comunión con

---

(1) Thomas Davidson: *History of Education.* (New York, 1901), pág. 260.

Dios, síguese luego que para nosotros la educación es el esfuerzo para ayudar a seres humanos no desarrollados, hacia una completa realización de sí mismos, en, y por medio de la comunión tanto con sus semejantes, como con Dios. Bajo este concepto, la verdadera educación no termina con el desarrollo de la potencia individual, como en el caso de la primera de las nociones que se acaba de describir, ni tampoco con el mero ajustamiento social, como en el segundo caso, sino que los incluye a ambos y también a algo más. Se dirige hacia la potencia individual, pero prohibe el uso egoista de la misma; se dirige al ajustamiento social, pero sostiene que la completa sociedad incluye a Dios y al hombre.

Es posible acercarse a este punto de vista, de tres otras maneras, de cada una de las cuales recibe nueva iluminación. Primero, desde que la educación es esfuerzo para desarrollar al niño, para hacer que sus potencias germinales sean conducidas a la madurez, podemos preguntar si el niño posee una naturaleza religiosa, como posee, en efecto, una naturaleza social. La respuesta detallada a esa pregunta, y la evidencia que la apoya, será dada más adelante. Aquí será suficiente notar que la posesión de una naturaleza religiosa de parte del niño, es una presuposición necesaria de la educación religiosa. Pues, como ya hemos visto, educar no es asegurar una conformidad a ideas y prácticas adultas, sino que es ayudar las potencias inmaturas del niño a desenvolverse y a crecer. La demanda para una educación religiosa que se está haciendo oír en el día de hoy, no agrega nada al concepto formal de la educación como el desarrollo de capacidades nativas hacia el completo vivir, pero afirma que, justamente así como el destino social está pre-formado en la estructura mental, así también lo está el destino religioso, y que en cualquiera educación completa, lo uno tanto como lo otro, tiene que ser desarrollado (1).

II. Se dirige:
1) A desarrollar la Naturaleza Religiosa.

Acabamos de acercarnos a la educación religiosa por medio

---

1) Véase, Addresses by George A. Coe and Edwin D. Starbuck, in *Proceedings of the Religious Education Association.* (Chicago, 1903), págs. 45 - 59.

de la consideración del niño. Podemos también acercarnos a ella por medio del concepto del adulto, quien se encarga de ayudar al niño. Pues, incluída en la acumulada experiencia por la cual los hombres son capacitados para ayudar a la niñez, está la religión. Butler define la educación como "un ajustamiento gradual a las posesiones espirituales de la raza" (1). Bajo el término "posesiones espirituales", incluye él la herencia científica, la herencia literaria, la herencia estética, la herencia institucional (o político-social), y la herencia religiosa, a todas las cinco de las cuales el niño tiene derecho. Por medio de larga labor y prolongado dolor, por medio de experimentos y reflexión, la raza ha adquirido ideas, hábitos, instituciones, todas las cuales son de valor reconocido, pero pocas de las cuales podrían ser adquiridas por persona alguna por medio de sus propias potencias, sin auxilio de afuera, aun en la vida que alcanzara la mayor edad posible. La educación pone a cada nueva generación en posesión de esas adquisiciones de la raza. Como alguien lo ha expresado, ese hecho hace que cada generación pueda afirmarse sobre los hombros de la anterior. Aplicando ésto a la educación religiosa, podemos afirmar que es el proceso por cuyo medio los adultos, quienes han efectuado algo en establecer y estrechar rectas relaciones entre sí y sus semejantes y Dios, ayudan a la niñez y la juventud a alcanzar relaciones similares.

12. 2) A transmitir la Herencia Religiosa de la Raza.

El tercer método de acercamiento se apropia una noción biológica. La vida incluye el ajustamiento al medio, y la vida superior es aquella que tiene el mayor número de adaptaciones de grandes alcances. Un animal con ojos, se ajusta a objetos distantes, tanto como a los que están en contacto con el cuerpo. Cuando aparece la memoria resulta en una adaptación a lo invisible y lo futuro. La mente, como conjunto, puede, en verdad, ser contemplada como un instrumento de ajustamiento. La conciencia y el instinto social producen conducta adaptada al medio social

13. 3) A ajustar la Raza a su Ambiente Divino.

---

(1) Nicholas Murray Butler: *The Meaning of Education.* (New York, 1898). Lecture I.

y, si la religión fuera verdadera, el impulso religioso ajusta al individuo a Dios, Quien nos envuelve a todos. Bajo esa figura biológica, la educación puede ser contemplada como un factor especial en el proceso universal de relacionar seres vivientes a su mundo, y la educación religiosa como la parte más universal o de mayores alcances en la misma. Además, desde que el propósito religioso en la educación incluye lo ético o lo social, la educación religiosa es la adaptación no meramente de individuos sino también de la sociedad, o la especie, al medio divino. Aceptando la noción que la educación consiste de actos ejecutados por la sociedad para fines sociales, alcanzamos este resultado final de nuestra figura biológica: En la educación religiosa, el hombre organizado provee para una progresiva adaptación de la raza a su medio divino (1).

Desde todo punto de vista, pues, la educación religiosa es simplemente la educación que se completa a sí misma tomando en cuenta todo el conjunto del niño, todo el conjunto del educador, y todo el conjunto de la meta o el destino del hombre. No es distinta — primariamente, cuando menos, y más adelante veremos que no lo es en sentido alguno — por ninguna peculiaridad en sus medios, como ser la Biblia, el catecismo, o la influencia personal del padre, la madre, o la maestra. Mientras que es inevitable que los detalles del material y del método varíen con los variantes conceptos del fin que se contempla, el fin, no los medios, será el punto fundamental de diferencia. La Escuela Dominical, es una *escuela* en el mismo sentido que la institución pública que lleva ese nombre. La educación del hogar, es educación en el mismo sentido que la palabra "educación" tiene en la Escuela Dominical o en la escuela diurna. Las escuelas y la educación, de cualquier clase que sean, descansan finalmente sobre leyes generales, propias de la mente y del cuerpo del ser que tiene que ser desarrollado.

14. La Educación Religiosa no se distingue de otra por su Método.

(1) "La educación es el eterno proceso de un superior ajustamiento del ser humano, física y mentalmente desarrollado, libre y consciente, a Dios, tal como Se manifiesta en el medio intelectual, emocional, y volicional del hombre". H. H. Horne: *The Philosophy of Education*. (New York, 1904), pág. 285.

Tal vez la ilustración más sencilla de este punto, sea la ley del hábito. Esa ley es fundamental en toda educación y entrenamiento, sea cual fuere, porque es el método general por el cual un elemento movible de la mente o del carácter llega a ser elemento fijo. Se aplica al intelecto no más que lo que se aplica a las emociones; al acto externo no más que al motivo íntimo o ideal. La única manera por la cual podemos formar lo que deseamos de un ser no desarrollado, es haciendo que forme él un hábito apropiado. Lo que es verdad en cuanto a la ley del hábito, lo es también acerca de todas las leyes generales mentales que forman la base sobre la cual descansa toda educación. Forman necesariamente la base de toda educación. La diferencia primaria entre la educación religiosa y alguna otra, es, de consiguiente, el fin que se propone, o el concepto de la vida humana que representa.

Así, pues, si existe aquí, antítesis fundamental en sentido alguno, no es sólo una antitesis: es un conflicto. Por razones de conveniencia en el uso de lenguaje, y especialmente porque las escuelas públicas de nuestro país no dan instrucción religiosa, la educación "general" ha llegado a distinguirse no sólo de toda educación técnica y profesional, sino también de todo educar en la religión. De ahí resulta un infortunado hábito de pensamiento. La educación en religión es contemplada como una especie de educación especial, o como una corriente lateral aparte de la corriente principal del golfo de cultura. Como la instrucción y preparación de tenedores de libros, el estudio de Sanscrito, o la exploración de las regiones polares, se supone que atañe simplemente a los que tienen interés especial en ella. La Escuela Dominical, y aun la educación religiosa en el hogar, son miradas como meros accesorios del sistema educacional. Pero así como la religión misma no puede jamás consentir en ser una mera sección o parte de la vida, así ni tampoco puede la educación religiosa aceptar ese lugar secundario que se le pretende asignar. Si la religión fuera sólo una especialidad de sacerdotes, frailes y monjas; o si perteneciera a los días Domingo, y no a los días de semana; o si se aplicara sólo a una

15 Qué es la Educación "General"?

parte determinada de nuestra conducta y de nuestros ideales, entonces, en verdad, la educación religiosa y la educación general podrían ser contrastadas entre sí. En ese caso, haríamos bien en cambiar nuestra terminología. Reservando el término educación para designar el desarrollo del hombre como tal, deberíamos hacer uso del término, enseñar o entrenar, para indicar la preparación especial para una ocupación o función particular, como ser enseñanza médica, forense, comercial o religiosa. Pero la religión pretende pertenecer al hombre como tal. Reclama para sí que incluye la moral, o sean las relaciones entre hombre y hombre, y en verdad que se extiende su alcance a todo propósito e ideal sea cual fuere. Por cualquier cosa que haya sido la religión al hombre primitivo, y sea ella lo que fuera para otras civilizaciones distintas de la nuestra, para nosotros es la religión un principio que todo lo incluye y todo lo domina, la misma estofa y materia prima de la cual se hace la vida humana, o sino, no es nada. En consecuencia, para nosotros, la educación religiosa es simplemente *la educación en el sentido completo* de ese término, o de otra manera no es educación, sino una mera enseñanza especial. No es, de consiguiente, estrictamente correcto llamarle una parte, ni aun una parte necesaria, de la educación general. Tiempos y lugares especiales y material determinado, pueden naturalmente ser separados con el propósito especial de contribuir al desarrollo religioso del niño, pero sólo para que el conjunto de su desarrollo, en todo departamento, sea elevado hasta el nivel religioso (1).

En realidad hemos alcanzado aquí el principio de la unidad de la educación. El principio afirma, que la educación no se

---

(1) Nicholas Murray Butler se opone al uso del término "educación religiosa" a base de que la educación es un proceso unitario y que la enseñanza religiosa, la enseñanza intelectual, etc., separadas del conjunto no tienen existencia real alguna como educación. Véase, Lecture I, en *Principles of Religious Education*. (New York, 1900). Con ese punto de vista general, pienso que podemos estar en acuerdo al mismo tiempo que empleamos el término educación religiosa para designar — no una parte de la educación general, sino — el carácter esencial de cualquier desarrollo verdaderamente general del conjunto de la persona humana.

compone por un agregado de partes, cada una de las cuales existe por su propia cuenta, sino que es más bien semejante a la sola vida que se realiza a sí mismo en los varios órganos del cuerpo humano. Las razones que sostienen este punto de vista, son tres. En primer lugar, el mismo niño es una unidad. No es un montón de facultades — un intelecto, *más* una voluntad, *más* un corazón, etc. La anticuada psicología — falcultad, que así dividía al hombre, pertenece al pasado. Todo el niño completo está trabajando en cada uno de sus estudios, no la memoria en uno, la razón en otro, la percepción en un tercero; y si el maestro no puede conseguir que todo niño en su completo conjunto esté así ocupado, el esfuerzo en enseñar fracasa. La idea de educación, pues, no es que el niño adquiera primeramente una cosa, luego otra, sino que él *es* primeramente una cosa, y luego se desarrolla en algo diferente. El principio de la unidad nos vuelve así una vez más al concepto ético de la educación, es decir, al concepto de aquello que el niño está llegando a ser.

16. La Unidad de la Educación: 1) Desde el Punto de Vista Psicológico.

Desde el punto de vista ético, también, pronto descubrimos que la educación, bien considerada, es una unidad. Pues el modo de ver ético de la vida es un esfuerzo para introducir en la vida, o para descubrir dentro de la vida, organización, armonía, unidad. Comenzamos nuestra existencia como criaturas del mero impulso. El pequeño niñito se halla absorbido primero en una situación, luego en otra; no las relaciona entre sí, ni siente la necesidad de hacerlo; hasta donde alcanza su conciencia, la vida es fragmentaria y no organizada. Lo que la educación tiene que efectuar para él. es introducir en sus impulsos una debida subordinación de uno a otro: en sus intereses fragmentarios, un principio de organización; en su vida como conjunto, un propósito y un significado. Es decir, él tiene que irse desarrollando hacia un *yo* ideal, y ese ideal preside como reina sobre todo el proceso. La educación es unitaria, pues, no meramente porque en el ser mismo del niño no hay ninguna separación de facultades, sino también porque el ideal de un *yo* comple-

17. 2) Desde el Punto de Vista Etico.

tamente unificado es un principio implícito de todo el desarrollo.

El *yo* unificado con que la ética tiene que ver, es naturalmente, el *yo* social, o sea el *yo* realizado en la sociedad. La religión únicamente, en estricta verdad, contempla esa completa unificación del *yo* que incluye no sólo mis semejantes, sino también todo el conjunto de mi mundo completo. La ética como tal, es usualmente considerada como teniendo que ver meramente con relaciones humanas; la religión, con nuestras relaciones para con la última base de nuestro ser. Ahora, sea o no bien fundada la fe religiosa, la aspiración para la unidad con la última base de nuestro ser, está implícita en toda educación. El esfuerzo de todos nosotros como hombres, es hallarnos como en nuestra casa en éste nuestro mundo. El interés práctico en controlar la naturaleza, y el interés teórico en conocerla, se combinan en el solo interés en vencer la aparente oposición entre el *yo* y su mundo. La realización de sí mismo nunca podrá ser completa a no ser que se halle justamente en ese punto una última unidad. Así, la religión, en lugar de ser un departamento de la educación, es un motivo implícito de la misma. Es el fin que preside sobre el mismo comienzo y que da unidad a todas las etapas del proceso.

18. 3) Desde el Punto de Vista Religioso.

CAPITULO III

Dios, la Naturaleza y el Hombre en la Educación

Hasta ahora hemos considerado la educación simplemente como una actividad voluntaria de parte de los hombres, un esfuerzo de los mayores para ayudar a los menores. Eso es educación en el sentido estricto o estrictamente técnico. Pero existe también un sentido más amplio de ese término, según el cual designa todo lo que entra en el proceso de formar el carácter del niño, y finalmente todo lo que contribuye a formar la humanidad en general (1). Así hablamos de la educación de una nación, como ser de Israel, o de la raza humana, tanto como de individuos. Decimos, también, que la naturaleza ayuda de varias maneras a educar la raza, y al individuo, y que "la experiencia es un severo maestro de escuela". En el presente capítulo se hará un esfuerzo para contemplar la educación religiosa de esta manera amplia, y especialmente para relacionar los dos obvios factores en ella, a saber: el hombre, el educador, y la naturaleza, la educadora, con Dios como educador en el sentido supremo.

19. El Sentido Estrecho y el Sentido Amplio de la Educación.

El pensamiento que Dios educa los hombres es muy antiguo. "La ley" dice la Carta a los Gálatas (3: 24) "fué nuestro ayo para llevarnos a Cristo". Ese parece haber sido el punto de vista general de los primeros Cristianos con referencia a la historia de Israel. Esa historia fué una divina preparación de la nación para recibir la suprema revelación en Cristo. Dios habló a los padres por los profetas, y por ese medio gradualmente hizo que llegara la plenitud del tiempo que pudiera hacer

20. La Divina Educación de Israel.

---

(1) Compárese J. K. F. Rosenkranz. *The Philosophy of Education* (New York, 1889) pág. 10 al 21.

que el envío de Su propio Hijo fuera una medida práctica. En eso los primitivos Cristianos no agregaron como imaginación propia a las antiguas escrituras, la noción de la educación de una raza; esa noción estaba ya allí, y además estaba muy cerca de la superficie. La historia de Israel es una historia de crecimiento desde pequeños comienzos hasta las proporciones de una gran nación; la historia de un señalar de tareas, de una instrucción específica, de pruebas, de castigos y premios, todo con el propósito de llevar hasta la madurez al "hijo" quien fué "llamado de Egipto" (Oseas, 11, 1). Jehová era un padre, e Israel era un hijo que iba siendo criado y educado.

21. La Divina Educación de la Raza.

Con extender esa noción un poco más allá, llegamos a pensar de la providencia divina en el conjunto de la historia humana como una educación divina de la raza. Dios no meramente juzga las naciones, castigando lo malo y premiando lo bueno; también educa y entrena las naciones hacia la justicia. El desarrollo de la civilización es el progreso de la humanidad en esa divina escuela. Particularmente en la historia de la religión hallamos que eso sea manifiesto. Lessing, y los filósofos de la religión, quienes han construído sobre su gran concepto de él, de la divina educación de la raza humana, nos han enseñado a ver en las religiones del mundo una gradual revelación, — propia de Dios a los hombres. Es esa una idea moderna, y no obstante, sus raíces estaban ciertamente presentes en la mente de Pablo, cuando proclamó su filosofía de la religión a los Atenienses. Dios, así declaró él, no sólo creó a los hombres, sino que también señaló su existencia nacional, e implantó en ellos un impulso de buscar y seguir buscando a El. Además, Dios reconoce, como fluyendo de ese impulso divinamente implantado, etapas inferiores como también superiores de religión, y en Cristo lleva a una culminación lo que fué débilmente revelado aun en modos ignorantes de culto (Hechos 17; 22-30). En un punto más adelantado de nuestro estudio, veremos cuan cierto es que la raza comienza su carrera en un estado infantil y progresa hacia la madurez sólo por un proceso gradual de educación.

Pero la raza consiste de individuos y así la divina educación de la raza es la divina educación de varones y niñas individuales. Varones y niñas, digamos, más bien que no hombres y mujeres. Pues la plasticidad que es un pre-requisito para la educación, desaparece en gran parte, cuando la juventud se esfuma en la plenitud de la vida de hombres y mujeres adultos. La madurez es en verdad, el gran período para adquirir cosas y conocimientos, pero no para formar el carácter. Hasta donde el progreso de la raza en el carácter concierne, la principal contribución que puede hacer la madurez, es acumular los medios y los instrumentos para hacer que la generación siguiente sea mejor que la presente por medio de una educación mejorada (1). Si Dios es el educador supremo de la raza, es El también, y por la misma razón, el supremo educador de cada niño. Ese aspecto del problema educacional ha sido casi del todo desapercibido, aun por los instructores religiosos. Se ha pensado persistentemente en la educación como un algo efectuado para el niño por sus mayores, mientras que casi no se ha soñado en la posibilidad de que puede consistir aún más en un algo obrado en el mismo carácter por el Espíritu Divino. De consiguiente, valdría la pena ver como tenemos que relacionar el pensamiento de Dios como el gran Educador de la raza, con el esfuerzo humilde, diario, del padre o maestro, para criar y educar a un niño en el sendero en que debe andar.

22. La Divina Educación del Individuo.

En primer lugar, el niño viene de Dios trayendo la imagen del Creador. Que Dios creó al hombre en Su propia imagen,

---

(1) "Creo que la educación es el método fundamental de progreso y reforma social... Creo que todas las reformas que descansan simplemente sobre el mandamiento o decreto de la ley, o la amenaza de ciertas penalidades, o cambios en arreglos mecánicos o externos, son transitorias y fútiles... Creo que el deber de la comunidad para con la educación, es, de consiguiente, su deber moral supremo. Por la ley y el castigo, por la agitación y discusión social, la sociedad puede regularse y formarse de modo más o menos arriesgado y al azar. Pero por medio de la educación la sociedad puede formular sus propios propósitos, puede organizar sus propios medios y recursos, y así orientarse definitivamente en la dirección en que desea moverse". — John Dewey: *My Pedagogic Creed.* (New York, 1897), pág. 16, etc.

23. La Mano Divina en la Naturaleza Religiosa del Hombre.

puede una vez haber parecido implicar muchas nociones grotescas de Dios, como, por ejemplo, que El tiene una forma física que se asemeja a la nuestra. Pero la frase nunca pierde su poder sobre nosotros, porque con todo progreso en nuestros conceptos de Dios, descubrimos algo que corresponde a ello en la estructura de nuestra propia mente. El hombre tiene una naturaleza religiosa. El establecimiento definitivo de esta proposición es quizás el más grande servicio que han efectuado la historia y la psicología de la religión. No hace mucho que los hombres todavía preguntaban si la religión no podría haber surgido de alguna astucia sacerdotal, o astucia del estado, o, cuando menos, por razón de algún rasgo incidental de la experiencia humana. La religión era mirada como una teoría o creencia que los hombres habían formado para sí mismos, algo así como formamos nuestras hipótesis acerca de los habitantes de otros planetas. Algunas tribus, se decía, carecían totalmente de toda religión, y de ahí se infería que la religión no pertenece a la humanidad como tal. Pero se ha descubierto que "la tribu destituída de toda religión" es puramente imaginaria, y la historia de la religión comienza su recitación con la afirmación que el hombre, como tal, posee un impulso religioso del cual han surgido todas las religiones del mundo (1).

De ese impulso, surge, no menos, el conjunto del desarrollo religioso del individuo. Aquí hay algo que ni padres, ni maestros, pueden impartir, algo que tiene que existir primeramente ahí, en el mismo ser del niño, si es que su labor de ellos va a alcanzar alguna efectividad. Dentro de la misma constitución de cada uno de nosotros, Dios ha efectuado Su plan para la vida humana. En toda expresión genuina del impulso religioso hay manifestada una "gracia preveniente", esa divina habilitación de poder e inspiración que "anteceden" a nuestros actos humanos, y que les dan efecto. Así, en cada paso en la educación religiosa, el mismo Dios — el Dios presente y viviente —

---

(1) Véase por ejemplo, Morris Jastrow: *The Study of Religion*. (New York, 1901) págs. 95, 293, *et passim*.

el Verbo "que alumbra a todo hombre que viene en este mundo" — es el factor supremo.

Síguese de ésto que los padres y maestros son propiamente instrumentos en la mano divina para tocar las cuerdas divinamente construídas de la naturaleza humana. El hombre como educador no es la fuente completa de todas sus propias actividades. Su deseo de edificar y formar un carácter recto en la juventud, no es una invención, sino una inspiración. La misma mano que impele al niño por medio de lo que llamamos el impulso religioso, impele al educador también para suplir nutrición para el crecimiento de ese impulso. ¡Y que vocación es la de los padres y maestros! En sus manos de ellos como en ningunas otras, están las riendas de la carroza de Dios. En la misma naturaleza de las cosas, el reino de Dios tiene que extenderse principalmente por medio del dominio de la vida joven. El impulso religioso tiene que ser nutrido, y conducido a realizar su completo desarrollo hasta la estatura varonil por medio de la obediencia voluntaria a Cristo. Esa es la educación religiosa. Gobierna la corriente desde su misma fuente. El ancho rio de la humanidad, es lo que se hace que sea en el hogar y en la escuela, sean ellos lo que sean. Los padres y los maestros están creando historia; están haciendo o deshaciendo la civilización; están promoviendo o impidiendo el triunfo del reino de Dios en la tierra. Están haciendo ésto, quieran o no. La joven vida que está en contacto con su vida de ellos, es plástica. Toma para sí la forma de aquello con que viene en contacto. Todo padre y madre, todo maestro y maestra, y en verdad, toda persona que tiene alguna relación con la vida joven, tiene, desde luego, una divina vocación. Está como apartado, escogido, para revelar a Dios. Esto, es exacto de los padres irreligiosos, tanto como de los padres religiosos; de los maestros en la escuela diurna como de los maestros en la Escuela Dominical. Quienquiera que esté colocado donde amolda la vida de un niño o de un joven, como quiera que haya llegado a ocupar esa posición, está obligado y ligado a este servicio.

24. La Divina Vocación de Padres y Maestros.

La reforma educacional del último siglo se caracteriza prin-

cipalmente por dos rasgos: por una parte, concede un nuevo reconocimiento a la ley natural en el proceso educacional, y por la otra parte define el fin de la educación en términos sociales. El aspecto que se refiere a la naturaleza aparece más prominentemente en la atención extraordinaria que se dedica al niño — su estructura física y mental, sus impulsos espontáneos, las etapas de su crecimiento, y la relación de su desarrollo a la evolución de la especie humana. Hemos llegado a ver que la educación no nos es impuesta por la naturaleza, sino que es más bien un voluntario efectuar de un proceso natural. Toda sensación que, como corriente a tropel, penetra en la mente infantil, contribuye algo a la formación de la personalidad. El espontáneo movimiento vigoroso de brazos y piernas de parte del infante, contribuye a desarrollar los centros motrices que constituyen la base física de la voluntad y del gobierno de sí mismo. Los juegos infantiles constituyen en sí mismos una escuela en la cual la naturaleza ejercita al alumnito en todas sus facultades. Todo el contacto del niño con la naturaleza es en verdad educativo. Pero aun ésto no es ni la mitad del relato. Pues en las reacciones espontáneas que el niño hace a su medio, contemplamos rasgos mentales de adaptación que él ha heredado por medio de su relación con la especie, y la especie por medio de su lugar en la evolución general de los seres vivientes. El pasado de la raza habla en el niño, y el pasado de la vida sobre este planeta habla en la raza. El instinto social, por ejemplo, que es una de las piedras angulares de toda edificación de carácter, es natural en el sentido completo del término naturaleza, y tiene una historia larga y prehumana. Todos nuestros esfuerzos deliberados para educar, no pueden hacer más que continuar la obra así comenzada por la naturaleza. No comunicamos una constitución mental al niño; sólo nutrimos, estimulamos y dirigimos la que ya esta ahí. Así, pues, podemos decir que la educación continúa lo que la naturaleza ya ha comenzado (1).

25. La Naturaleza como un Factor en la Educación.

---

(1) "La educación es la evolución consciente o voluntaria". — Thomas Davidson: *History of Education.* (New York, 1901) pág. 1. Compárese con Nicholas Murray Butler: *The Meaning of Education.* (New York, 1898),

¿Y qué pues? ¿Hemos de creer que como la educación es natural, Dios no es un factor en ella? Más bien, digamos, que justamente porque la evolución ha proporcionado una base sobre la cual nuestro edificio espiritual puede ser levantado, justamente porque el movimiento de la vida ha sido hacia arriba en dirección hacia la capacidad y el impulso de amar a Dios, de ahí que descubrimos a Dios en la evolución, y concluímos que la última fuente de la educación en cuanto a la naturaleza, el niño, y el educador — todos tres — es Aquel en Quien "vivimos y nos movemos y tenemos nuestro ser" (1). Este modo de contemplar la naturaleza se completa en la doctrina universalmente recibida de la inmanencia, o presencia permanente, de Dios. Eso significa, entre otras cosas, que los átomos materiales, son formas de actividad divina; que las leyes de la naturaleza son simplemente los métodos ordenados de Su voluntad racional, que está en completo control de sí misma; que la evolución, no sufre ninguna interrupción de continuidad cuando el hombre, un ser consciente de sí mismo y moral, aparece, porque todo el conjunto de la evolución es, en realidad, un proceso de realizar un propósito moral; que la correlación de la mente y el cerebro es justamente el aspecto fenomenal de la correlación real de nuestra mente con la potencia divina que nos sostiene; que el desarrollo fisiológico y mental, que el hombre recibe por medio de la naturaleza, es parte de un plan educacional todo-inclusivo, y, que en nuestro trabajo, como educadores, Dios está obrando por medio de nuestra razón y voluntad para llevar adelante y cumplir el plan universal.

26. La Presencia Educativa de Dios en la Naturaleza.

Lecture I. — y las palabras siguientes del Obispo Spalding: "La vida es el desenvolvimiento de una potencia misteriosa, que en el hombre se eleva hasta la conciencia de sí mismo, y por medio de esa conciencia de sí mismo al conocimiento de un mundo de verdad y orden y amor, donde la acción no puede ser ya más abandonada al dominio de la materia, o al impulso del instinto, pero puede y debe ser controlada por la razón y la conciencia. Contribuir a adelantar ese proceso por un esfuerzo inteligente y deliberado, es educar. De ahí que la educación es la consciente cooperación del hombre con el Ser Infinito en promover el desarrollo de la vida; es hacer que la superior forma de vida venga a gravitar sobre la vida, individual y social, para elevarla a una mayor perfección, a una potencia que irá siempre en aumento". — J. L. Spalding: *Means and Ends of Education*. (Chicago, 1901) pág. 72.

(1) Véase Newman Smyth: *Through Science to Faith*, (New York, 1902); también Henry Drummond: *The Ascent of Man*, (New York, 1898).

CAPÍTULO IV

El Modo Cristiano de Ver la Niñez

La inclusión de la naturaleza y la vida espiritual en un solo concepto, como lo hicimos en el capítulo anterior, nos coloca frente a frente con los conceptos Cristianos del hombre natural y el hombre espiritual, de la depravación y la gracia, hasta donde estos conceptos pueden referirse a la niñez. Así, pues, tenemos que adelantarnos desde el punto de vista de la educación religiosa en un sentido meramente general, al punto de vista de la educación específicamente Cristiana.

27. Jesús y los Niñitos.

La idea central, el principio controlador, de tal educación, tiene que buscarse en la vida y las enseñanzas de Jesús. Aquí en seguida nos hallamos profundamente impresionados por una actitud distintiva y por una declaración distintiva. Es asunto claro que Jesús gustaba de los niños; El tenía el mismo sentimiento tierno, y la misma *fe* en ellos que todo hombre normal, entre nosotros, experimenta cuando se acerca íntimamente a la vida de un pequeñuelo. Para Jesús la vida de la niñez no representa un cuadro sombrío, sino un cuadro humano. No oprime su alma con un sentido de maldad o de peligro, sino que la eleva con un sentimiento de la proximidad de las cosas divinas. Descubriríamos todo ésto en el cuadro de Jesús tomando niñitos pequeños en Sus brazos, aun si no hubiera dejado ninguna palabra en página alguna, tocante a ese tema. Pero El declara expresamente que ese es Su modo de ver acerca de los niños. Tomó los niñitos pequeños en Sus brazos y "los bendijo". La palabra aquí traducida por "bendijo" tiene la misma raíz que nuestra palabra "elogio" y en este párrafo especial la simple raíz está robustecida por un prefijo especial que denota intensidad. El significado — raíz, "hablar bien de", ha adquirido

varios significados derivados, pero es una palabra que no podría usarse de una persona o cosa que uno no aprobaba.

Lo dicho sería suficiente para permitirnos conocer la mente del Maestro tocante a la niñez. Pero el Maestro expresó Su pensamiento en una forma aun más específica. "Porque de los tales", dijo El, "es el Reino de Dios". Ese "de los tales" es posesivo; es la misma forma que ese "de ellos" en la primera Bienaventuranza: "Bienaventurados los pobres en espíritu, porque de ellos es el Reino de los Cielos". Es decir, Jesús afirma que el Reino de Dios pertenece a los niñitos pequeños, es de ellos. La declaración no es que el Reino pertenece a los que son *semejantes* a los niños pequeños — esa es una declaración aparte que se refiere a adultos. Las personas adultas que están en enemistad con Dios, sólo pueden entrar en el Reino humillándose y llegando a ser como niñitos, pero a los mismos niñitos el Reino ya les pertenece. Será, quizás, significante que este párrafo ocurre en el más antiguo de los Evangelios, el de San Marcos. Adquiere mayor peso este párrafo por las repetidas referencias que hace Jesús a la niñez como ilustración de las cualidades necesarias para entrar en el Reino y para alcanzar en él posición de grandeza.

28. La Enseñanza de Jesús acerca del Niño y del Reino.

Se establece una distinción, pues, entre el estado de los niñitos, y el de pecadores voluntariosos y maduros. Estos últimos tienen que arrepentirse y ser convertidos; pero los niñitos, que ya poseen el principio vital del Reino, requieren desarrollo espiritual. Es verdad que las palabras registradas de Jesús no declaran todo ésto; sin embargo, todo ello está implicado en las circunstancias bajo las cuales pronunció las palabras que han llegado hasta nosotros. El hablaba a un auditorio Judío. Ahora bien, tan pronto como nos damos cuenta del sentido que un oídor Judío tiene que haber hallado en Sus palabras, quedan desde ya iluminadas con clara luz para nosotros. Todo niño Judío, por virtud de su sangre, era mirado como bajo el pacto hecho con Abraham; era ya miembro del reino teocrático. En ningún sentido era él, uno de afuera, que había de ser traído dentro del

29. El Modo de ver acerca del Desarrollo Espiritual del Niño.

pacto. Según la ley, tenía que ser simplemente enseñado desde la infancia en la historia de Israel, la historia a la cual pertenecía desde su nacimiento, y al llegar a la edad de trece años quedaba, naturalmente, sujetado a toda la ley. Ese concepto de la niñez, Jesús lo adopta en las palabras a que hemos hecho referencia, espiritualiza ese concepto, y lo llena con Sus propias buenas nuevas del Reino, no de Israel, sino de Dios. Así como el niño Judío estaba dentro del pacto Abrahámico, por virtud de su descendencia de Abraham, así también todos los niños están dentro de la familia de Dios por virtud de la gracia divina que Jesús aquí anuncia. El desarrollo normal, pues, del niño, tiene lugar del todo dentro del reino de la gracia. Consiste en una gradual aprehensión de los principios del reino y una participación cada vez mayor en las actividades y responsabilidades del mismo. Las parábolas del crecimiento o desarrollo del reino se aplican al individuo tanto como al mundo en general. En ambas esferas, la ley es "primero yerba, luego espiga, después grano lleno en la espiga" (1).

Veremos, luego, que el tomar sobre sí responsabilidad, por el niño Judío, a la edad de trece años, es un hecho normal y típico. Una transición más o menos rápida, más o menos profunda tiene que esperarse durante los primeros y medianos años de la adolescencia. Pero se debe esperar que los niños queden dentro del reino, desde la infancia, de manera que la transición adolescente, cuando llega, sea un paso, no para entrar en la vida Cristiana, sino un paso hacia adelante dentro de la misma vida Cristiana. Muchos hijos de padres Cristianos, positivamente, como asunto de hecho, alcanzan la vida adulta Cristiana de esa manera. Enseñados desde el principio a considerarse hijos de Dios, de etapa en etapa de su crecimiento ejercen una fe que está en proporción a sus fuerzas. Ellos representan el desarrollo normal de un niño bajo influencias Cristianas. El hecho que muchos niños criados en hogares Cristianos, se alejan de Dios, no indica que Jesús estuvo en error en Su modo de ver acerca del

30. Lo que los Cristianos deberían esperar de sus Hijos.

(1) San Marcos IV, 28.

niño y de su desarrollo. El bien sabía que la cizaña podía brotar en cualquier campo de trigo, y que en el niño como en el adulto, el reino sostiene una lucha con el mal. ¿Pero quién podrá decirnos cuanto de ese alejamiento de Dios es debido a un fracaso general de parte de la Iglesia en darse cuenta del plan de Jesús acerca del reino? Muchos padres Cristianos toman por entendido que sus hijos son forasteros y extranjeros en cuanto al reino, y que tienen que esperar para ser conducidos dentro del reino cuando tengan mayor edad. Muchos otros padres, quienes creen en la religión de la niñez, omiten negligentemente enseñar a sus hijos de una manera inequívoca que ya son hijos de Dios. El actual alejamiento alarmante de los niños que son de la Iglesia, es justamente lo que había que esperar bajo las condiciones actuales.

31. La Verdadera Idea de la Crianza Cristiana ha sido Obscurecida por la Doctrina de la Depravación.

Un gran impedimento a la plena aceptación y práctica del principio de Jesús, se halla en una mala comprensión de los hechos que forman la base de la doctrina de la depravación natural. Que existen hechos en el fondo de esta doctrina, tiene que ser asunto obvio a cualquier sobrio observador de la vida, sea esa la vida de la raza o del individuo, del adulto o del niño. En cada uno de nosotros el bien tiene una lucha contra el mal; en cada uno de nosotros lo bueno es modificado de tal modo por lo malo que un carácter ideal nunca es del todo alcanzado. Antes que un niño pueda formar un criterio moral, revela tendencias que, si se desarrollan sin impedimento, resultarán en la producción de un mal carácter. No obstante, la doctrina de la total depravación (forma que ya no lleva) contradice todo el conjunto de la idea de la educación religiosa, pues declara que no hay nada en el niño que valga ser manifestado, que el desarrollo nada puede efectuar para él, que tiene que esperar que algo le acontezca antes que pueda comenzar siquiera a ser religioso. La única crianza concebible para un ser en esa condición, sería externa y principalmente negativa. Podría emplearse el temor para evitar los estallidos, y podrían formarse hábitos de una conformidad exterior a las instituciones religiosas. Pero la personalidad quedaría no des-

arrollada, no educada. Eso sería obra a estilo de la carpintería, es decir, el dar forma externa a determinados materiales, pero no sería educación, que es el desarrollo íntimo e interior de un *yo*.

No existe modo alguno para educar una alma muerta. Vida, desarrollo, educación, esa es la serie ascendente de conceptos. Antes que pueda haber educación, tiene que haber vida, una vida que contiene en sí misma una ley de desarrollo. Prontamente veremos como la teología ha vencido en gran parte las dificultades teóricas que ella misma creó en la doctrina de la total depravación. Pero aun no hemos reaccionado ni mejorado de las dificultades prácticas que esa doctrina ha arrojado sobre la vida general del mundo lego. Todavía sufrimos de la inercia del modo de ver antiguo. Pues, aun todavía, casi no pensamos del niño, en nuestro pensar habitual, como vivo espiritualmente. Tal vez no lo miramos con certeza como completamente muerto. pero seguramente no hemos adquirido el hábito de percibir la vida que ya existe en él, ni de nutrirla en alguna manera adecuada.

La imperativa necesidad de obtener un punto de vista positivo y agudamente definido con referencia al niño, hace que sea conveniente que contemplemos con ojos bien abiertos el pasado inmediato de nuestra negligencia actual. El pasado no es tanto de negligencia como de mala inteligencia y de tratamiento erróneo del niño. La suerte del niño en los días coloniales (1) se indica en el párrafo siguiente tomado del diario de Cotton Mather: "Llevé a mi hijita Katy (una chicuelita de 4 años) a mi Estudio y le dije a mi hija que dentro de Breve Tiempo yo debía morir, y que ella debía, cuando yo hubiera muerto, recordar Todo lo que ahora le decía. Le declaré la Condición pecaminosa de su Naturaleza, y le mandé que orara en Lugares Secretos todos los días. Le dije que Dios por amor a Cristo le daría un nuevo Corazón. Le hice entender que cuando

32. Ilustraciones de este Obscurecimiento.

(1) El autor se refiere al período colonial de los ahora Estados Unidos de Norte América. (N. del T.).

yo fuera quitado de su lado tendrá que suponer que recibirá más Aflicciones humillantes que las que recibe ahora que tiene un Padre Tierno para proveerla de lo que necesita."

En el año 1831, la Sociedad Americana de Tratados, publicó un librito (abreviado de uno publicado en la Gran Bretaña) titulado *Persuasives to Early Piety* (Persuasivas a la Piedad Juvenil) por J. G. Pike. ¿Cuáles eran los motivos para la piedad que se ofrecían a la Juventud en el año 1831? Primero de todo, el temor. En la "Disertación Introductora al Joven Lector", el autor exclama: "¡De cuán poca consecuencia es este pobre mundo transitorio para tí, quien tienes que cuidarte de un mundo eterno!" En cuanto al valor de la religión, dice: "Los vivos la tratan con negligencia, pero los muertos conocen su valor. Todo santo en el cielo siente el valor de la religión porque participa de las bendiciones a las cuales conduce; y toda alma en el infierno conoce su valor porque siente su falta de ellas". Más adelante, dice el autor, que la ocasión para la religión es nuestra depravación. "La pecaminosidad de tu naturaleza, mi joven amigo, no es parcial; no está limitada a algunas de tus potencias o facultades; sino, como un veneno mortal, se extiende por todo y mancha y corrompe todo el conjunto. ... Tan lejos están nuestras mejores acciones, en nuestro estado natural, de sernos de alguna ayuda, que aun ellas están manchadas y son repulsivas." Las "Persuasivas" terminan, naturalmente, con una descripción realista de los tormentos de los literales fuegos del infierno.

En la canción, si en parte alguna, el corazón de Jesús debiera hallar expresión; no obstante, en una colección de *"Hymns for Sunday Schools, Youth and Children"* (1), publicada tan recientemente como el año 1852, al niño se le hace cantar desde el punto de vista de la ruina humana y del temor. Compárese el siguiente himno para niños, por ejemplo, con las palabras de Jesús acerca de la niñez:

---

(1) New York, Carlton & Phillips, 852.

Hay un cielo más allá
De gozo y de amor,
Y los niños santos después de morir,
Entran a su esplendor.

☆

Hay un infierno cruel,
Y de eterno dolor,
Ahí los malos y demonios tendrán que vivir
En tinieblas, y fuego y horror.

☆

¿Podrá niño como yo
Escapar a ese terrible fin?
¿Podré esperar que después de morir
Ascenderé a celestial festín?

☆

Voy pues a leer y orar,
Mientras tengo fuerza y vida,
No sea que hoy llegue mi fin,
Y sea en muerte eterna hundido.

33. La Dificultad Doctrinal ha sido vencida.

La dificultad para la educación que resulta de la doctrina de la depravación, está prácticamente vencida en algunas Iglesias por la doctrina de regeneración bautismal que viene a ser correctiva o de contrapeso a la anterior. Esta doctrina provee para la vida espiritual en todos los infantes bautizados, y hace que la crianza genuinamente Cristiana sea posible. En otras iglesias la dificultad tuvo que ser afrontada por un nuevo ajustamiento de las nociones del pecado y de la gracia, y ese ajustamiento ha sido positivamente efectuado. Lo debemos, en gran manera, a Horace Bushnell, quien, un poco antes de la publicación del himno citado, publicó su libro sobre *Christian Nurture* (Crianza Cristiana) (año 1847). El sostuvo que una vida positivamente religiosa no necesita esperar la crisis de conversión, sino que bajo la influencia persuasiva de la familia Cris-

tiana "el niño había de crecer y desarrollarse como Cristiano, y nunca se conocería sino como Cristiano". A la objeción que esa teoría ignora la pravedad del niño y la necesidad de la regeneración, Bushnell replicó, en substancia, que dondequiera que el pecado puede abundar, ahí mismo la gracia puede mucho más sobreabundar. Es decir, el venció la dificultad, no negando la depravación, sino ensalzando la gracia de Dios. Las incuestionablemente buenas cualidades manifestadas por niñitos pequeños, las interpretaba él como señales del obrar divino en el alma de esos niñitos. Con ese íntimo obrar, los padres y maestros tienen que cooperar de tal manera para que el desarrollo del germen divinamente implantado sea continuo.

Una posición similar fué tomada un poco después por F. G. Hibbard, quien se acercó al problema desde presuposiciones Arminianas más bien que Puritanas (1). El sostuvo que los niños — todos los niños — están en un estado de favor con Dios, Quien les imparte una genuina vitalidad espiritual, o principio de vida. Ese modo de ver lo apoyó extensamente en las Escrituras, y en la creencia corriente, en su propia comunión de él, que todos los niños que mueren en la infancia son salvados. Si los infantes al morir son salvos, tiene que ser por medio de la gracia divina, pero ¿por qué debe esa gracia ser concedida a los que mueren, pero rehusada a los que la necesitan para vivir? Ese modo de ver requiere una modificación en la noción ordinaria de la conversión; pues ahora la pregunta real viene a ser — no, ¿será este niño algún día convertido a Dios?, sino — ¿será él algún día convertido de modo de alejarle de Dios? No puede uno llegar a ser miembro del reino de pecado, sino por su propia mala elección en renegar de y abandonar la propia ciudadanía celestial que ya posee.

Por medio de tales obras y otras influencias ha llegado a prevalecer con cierta generalidad el modo de ver que el Espíritu Santo está continuamente presente en el corazón del hombre desde el principio, y que así es impartida una genuina vida espi-

---

(1) F. G. Hibbard, *The Religion of Childhood; or Children in their Relation to Native Depravity, to the Atonement, to the Family, and to the Church.* (Cincinnati Poe & Hitchcock, 1866).

ritual, en forma germinal, a todos los que no se niegan positivamente a aceptarla. La existencia de malas tendencias no queda, de consiguiente, negada, pero tales tendencias hallan (así se cree) un correctivo continuo en la ayuda divina, hasta donde ésta no es rechazada o tratada con negligencia. Ni tampoco, según este modo de ver, queda disminuida la necesidad de la decisión individual, pues el crecimiento normal tiene lugar sólo por medio de la cooperación de la voluntad individual con la íntima impulsión divina.

Esa modificación en el punto de vista doctrinal, ha sido acompañada por una más completa observación de los positivos impulsos de los niños. El resultado de esa observación es confirmativa de la universal creencia Cristiana, que, en algún sentido, el hombre natural está en enemistad con el hombre espiritual. Al mismo tiempo demuestra que el hombre natural es, en algún sentido, ya espiritual. Los impulsos de los niños son en parte sanos, y en parte malsanos.

34. Buenos y Malos Impulsos en los Niños.

Es asunto claro que las "mentiras" de los niños, que antes eran juzgadas como evidencia inequívoca de la depravación de la niñez, han sido erróneamente comprendidas. Para reconocer la diferencia entre la verdad y la fantasía, se requiere una considerable experiencia. Aún las personas adultas confunden muy generalmente los dos casos. ¡Cuánto más un pequeño niñito que aun tiene que aprenderlo todo! Además, aun cuando se realiza esa distinción, podrá el niño no comprender la cualidad moral del engaño intencional. El engaña en defensa propia, justamente así como levanta su brazo para desviar un golpe. Aun le queda por aprender el efecto social de una mentira. En fin, cuando contemplamos las falsas afirmaciones de los niños desde el punto de vista del mismo niño, no descubrimos nada de esa inherente maldad que una vez se tomaba por entendido que existía en él.

Similarmente, la crueldad que se atribuye a los niñitos pequeños, probablemente no es crueldad en sentido alguno, pues el niñito no ha tenido experiencia alguna que le habilite para interpretar las señales del sufrimiento en los animales o en los

hombres. El no se complace en infligir dolor sobre otros, pues no se da cuenta que está infligiendo dolor. Tiene, sin embargo, una gran curiosidad para ver lo que sucederá, y gusta sentir su propio poder viendo los efectos del mismo en las reacciones de seres vivientes. En cuanto a estos puntos, pues, los impulsos de la niñez no son tan malos como han sido representados.

En ciertos otros puntos, no obstante, el niñito revela impulsos que están muy poco por encima de los de los animales. Todo infante es, en sus comienzos, un casi completo egoísta. Su codicia y voracidad casi no tienen límites; está propenso a la ira y la envidia, no gobernados; resiste él todas las restricciones esenciales para la existencia social. Por otra parte, ciertos gérmenes de un positivo bien, como ser simpatía, bondad, generosidad, afecto, surgen a una muy temprana edad, y anterior a toda instrucción y reflexión moral (1).

Así, pues, impulsos buenos y malos están mezclados en todo niño. Sin embargo, no "buenos y malos" en algún sentido completo. Tenemos, en verdad, que hacer aun un esfuerzo más para alcanzar a ver los hechos desde el punto de vista de la misma niñez. La codicia y la ira que serían reprensibles en nosotros, pueden no tener nada de ese carácter en un infante. "Nada de ese *carácter*"; ese es precisamente el punto. El carácter es un hábito confirmado de elección moral, y ese no ha sido aun alcanzado por el niñito. Sería bueno, pues, eliminar ambos adjetivos "malo" y "bueno", en nuestra descripción de la niñez, cuando menos de la temprana niñez, o sino aprender a darles a esas palabras un significado no acostumbrado. El niñito todavía no tiene carácter; es meramente un candidato para adquirir carácter. No es ni bueno ni malo; está meramente *llegando a ser* lo uno o lo otro. Algunos de sus impulsos, si crecen y se desarrollan no impedidos y no regulados, resultarán en un mal carácter; otros, si se desarrollan simétricamente, re-

35. ¿Cómo deben interpretarse esos Impulsos?

(1) Sobre todo este tema véase James Sulley: *Studies of Childhood*, (New York, 1900), Cap. VII.

sultarán en un buen carácter. Y ese es el relato completo del asunto.

No, no es relato del todo completo. Pues los dos grupos de impulsos no están exactamente en el mismo nivel ni se apoyan sobre la misma base. Un grupo relaciona al niño con los animales inferiores, el otro a la vida distintamente humana. La ley de la evolución nos ha habilitado, por primera vez, para ver esos hechos en su verdadera perspectiva. Los impulsos no amables son rastros de órdenes inferiores de vida, de los cuales el hombre ha evolucionado, y de los cuales cada niño individual se desarrolla. El individuo comienza la vida sobre la plana animal, algo así como la comenzó la raza, y tiene que alcanzar por medio del desarrollo los rasgos y características distintamente humanos. Pero *es natural que los alcance* (1). La ley del desarrollo está escrita en sus miembros. Las tendencias inferiores son, en verdad, naturales, en el sentido que aparecen espontáneamente, y positivamente compiten con las superiores; pero en un sentido más profundo de "natural", las tendencias superiores son las naturales, en el sentido, a saber, que representan aquello que tanto el niño y la raza están llegando a ser. Para vivir su propia vida, el niño tiene que controlar y regular sus impulsos. No sólo debe distinguir, sino que positivamente distingue entre ellos, y generalmente se identifica con una parte, cuando menos, del grupo general de impulsos que llamamos sanos. Finalmente, como quedará demostrado, en el lugar correcto, aun los impulsos que calificamos como inferiores, son susceptibles de ser transformados en instrumentos para la realización de la naturaleza superior. La codicia, la ira, la envidia, todas representan energía espontánea que puede ser dirigida en cauces benéficos o perjudiciales. La obra de la educación, consiste en proporcionar nutrición para las tendencias superiores y dirección para las inferiores.

---

(1) Comenius, uno de los primeros fundadores del método natural, dice: "Es más natural, y por la gracia del Espíritu Santo, es más fácil para un hombre llegar a ser sabio, honesto y justo, que lo que es que su progreso sea impedido por la depravación incidental". — John Amos Comenius: *The Great Didactic.* Traducido por W. M. Keatinge. (London, 1896) pág. 203.

Estamos ahora prontos para ver como estos hechos se relacionan con, y gravitan sobre la educación religiosa. En primer lugar, el haber negado una naturaleza positivamente religiosa al hombre, por medio de la doctrina de la depravación total, tendía a paralizar la educación religiosa. *a*) Negaba la existencia de algo bueno que desarrollar. *b*) Juzgaba al niño desde el punto de vista del adulto, y de ahí que no podía asegurar ningún punto de apoyo en la mente de la niñez. *c*) Hacía uso de la represión en lugar de obtener la expresión, con el resultado que torcía la personalidad, y con frecuencia producía una verdadera oposición a la religión. *d*) Tomando la edad madura como norma, alentaba la precocidad religiosa, la cual es claramente malsana. *e*) Colocaba un indebido énfasis sobre experiencias de conversión, y eso condujo por una parte a excesos emocionales, y por otra a un esforzamiento no-natural (y no-espiritual) a estados subjetivos.

36. Se presupone la existencia de una Naturaleza Positivamente Religiosa en toda Educación Religiosa.

La educación en la religión tiene que tener, pues, como su punto de partida, la asunción que el niño posee una naturaleza positivamente religiosa. Esa asunción no implica ninguna de las nociones siguientes: *a*) Que el niño está del todo bien, así como está. ¡Aun un Cristiano maduro no está del todo bien! Ambos tienen que luchar para mantener y aumentar la vida que hay en ellos, y ambos pueden tropezar, sin perder esa vida, como resultado de ese tropiezo. *b*) Que el niño puede crecer y desarrollarse de modo correcto por un proceso meramente "natural", sin ayuda divina. Aun un Cristiano maduro requiere ayuda diaria. *c*) Que ese principio vital en el niño puede cuidarse sin nuestra ayuda. Al contrario, justamente porque hay en el niño una naturaleza positivamente religiosa, una nutrición definitivamente espiritual tiene que serle comunicada. *d*) Que el niño tiene ya alguna experiencia definitiva y conscientemente religiosa, o algún sentido de Dios. El está meramente *llegando a ser consciente de cosas espirituales.*

Hablando positivamente, la posesión de una naturaleza positivamente religiosa implica tres cosas: *a*) Que el niño tiene más que una capacidad pasiva para las cosas espirituales. Justa-

mente así como los animales salen fuera en busca de comida, así una naturaleza positivamente espiritual sale espontáneamente afuera en busca de Dios. *b*) Que nada menos que la unión con Dios puede realmente hacer que un ser humano vuelva a sí mismo. Lo absurdo de la vida de un avaro, es que un corazón que tiene hambre de Dios, se nutra de oro. La tragedia en la vida de todo voluptuoso es que unas pocas gotas de placer son ofrecidas para aplacar una sed de cosas eternas. En verdad, en todo nuestro esforzar y luchar por la riqueza, el placer, el honor, la cultura, estamos realmente buscando de satisfacer un profundo desear que es divino. El significado de todo con lo cual tenemos que ver, es Dios, Quien está en todo, y lo compenetra todo. Si fracasamos en hallarle a El, perdemos aun nuestro mismo ser. *c*) Que las fases sucesivas en el desarrollo de la personalidad del niño pueden ser, y normalmente son, otras tantas fases de una creciente conciencia del significado divino de la vida. Tanto la idea de Dios como la regulación religiosa de la vida, pueden desarrollarse de comienzos muy crudos, justamente así como la canción de una calandria viene de un huevito que no tiene canción. En la Parte II de este libro, tendremos que demostrar como la demanda religiosa del niño se expresa, y como la naturaleza religiosa del niño crece y se desarrolla.

37. El Concepto Resultante de la Educación Cristiana.

Vimos en el capítulo anterior como es posible incluir a Dios, la naturaleza y el hombre, en un concepto unitario de la educación religiosa. Al fin, después de una larga discusión, estamos prontos para incluir a Cristo en el mismo concepto, y elevarnos así al pensamiento de la educación definitivamente Cristiana. La visión de Dios en Su mundo que fué sugerida en el capítulo anterior, es el modo de ver Cristiano. El modo de ver Cristiano acerca del niño se ajusta con aquel modo de ver perfectamente. En la vida espontánea del niñito, toda libre de cálculo y de una elección deliberada, vemos la vida humana de amor y reverencia emergiendo de la naturaleza. Aquí comienza a revelarse el significado de la naturaleza; aquí la creación se eleva de sus valles y llanuras hacia las cimas de las montañas. Dios mismo hace que el corazón tenga hambre. ¿Pero dónde se ha-

llará nutrición adecuada a las demandas de esta criatura? Aquí hay apetito de una clase nueva y sorprendente. ¿Qué es el hombre? Ha sido hecho un poco inferior a Dios. Ha sido coronado con gloria y honor, y todas las cosas han sido puestas debajo de sus pies. Sin embargo, aun todo eso no le es suficiente. Él insiste en tener consciente comunión con el solo Ser que le es superior. Ahora bien, el Cristianismo dice que en Cristo, Dios Se da a los hombres como su luz, su pan y su vida. Los niños y todos nosotros, nos damos cuenta de la realidad primeramente por medios que hablan a los sentidos, y recibimos a Dios por medio de Su manifestación histórica en aquello que podemos ver con nuestros ojos, y que podemos palpar con nuestras manos de la Palabra de Vida. En Cristo, Dios responde a nuestra hambre. Nutriéndonos de Él crecemos en la semejanza de Dios; es decir, nos desarrollamos, somos educados. La educación Cristiana consiste, pues, en una presentación tal de Cristo, a almas no maduras, que sean ellas por Él iluminadas, inspiradas y nutridas según su gradualmente aumentada capacidad, y sean hechas así capaces de crecer continuamente dentro de los atrios de la casa del Señor.

APENDICE AL CAPÍTULO IV

La Educación, la Depravación y el Nacimiento de lo Alto

Creo que uno de los más serios obstáculos para la crianza correcta de los niños, puede hallarse en la inercia de conceptos teológicos arcáicos o malamente comprendidos. Uno de los más erróneamente comprendidos de esos conceptos, es el del "nuevo nacimiento" en su relación con el desarrollo normal de la conciencia religiosa. La educación y la regeneración han sido habitualmente contrastadas entre sí como si Jesús en Su declaración a Nicodemo, hubiese tenido presente la precipitación o repentinidad o cualquier otro concepto temporal, más bien que la desemejanza cualitativa de dos clases de vida, y la fuente divina de una de ellas. Sería bueno volver al significado primario de las palabras escriturales y hablar del "nacimiento de lo alto", más bien que del "nuevo nacimiento". La vida de lo alto es una clase de vida, y su fuente es Dios. No existe aquí ninguna antítesis a la educación o al desarrollo. Se espera de un Cristiano maduro que crezca en la vida divina; ¿por qué no puede crecer también un niño en la misma vida? ¿Por qué no puede esa vida estar ahí desde el comienzo de la existencia del niño? La educación no la comunica al niño, ni le habilita para crearla por sí mismo; meramente le ayuda, así como los medios de gracia usuales ayudan, a los Cristianos adultos, a obrar, revelando lo que Dios obra invisiblemente en lo más íntimo del ser. Un niño quien así crece, posee la vida que viene de arriba tan verdaderamente como la posee un rebelde convertido. Recibiendo al paso que va adelantando "la luz verdadera, aun esa luz que alumbra a todo hombre al paso que va entrando en el mundo", tiene él derecho de ser llamado hijo de Dios. (Compárese, George A. Coe: *The Religion of a Mature Mind,* Chicago, 1902) Cap. VII *"The Right to be called a Child of God".*

Que el actual punto de vista teológico de las principales denominaciones Cristianas proporciona en casi todos los casos, una base teórica adecuada para la educación Cristiana, queda manifiesto con razonable claridad como el resultado de un rápido examen de nuestra presente situación. La Asamblea General Presbiteriana, ha declarado que todos los niños que mueren en la infancia son salvos. Aquí será correcto aplicar la observación de Hibbard a la cual ya se ha hecho referencia (véase página 34). Compárese Henry Van Dyke: *God and Little Children.* (New York, 1890). Un bien conocido clérigo Presbiteriano, en respuesta a una pregunta, me escribe como sigue: "La doctrina Presbiteriana acerca de la relación de niñitos pequeños para con Dios, es ésta: Que por la naturaleza original, en su primera condición, están en estado de deficiencia, teniendo necesidad de contacto de gracia divina con potencia regeneradora antes de ser hechos los sujetos de salvación.... Ese contacto con la gracia divina, o con la presencia regeneradora puede ocurrir en el mismo nacer, o, como yo creo, y pienso que otros también, puede ocurrir antes del nacimiento, o muy pronto después. Es un asunto, naturalmente, sobre el cual no puede haber conocimiento completo, pero el punto es, que el niñito en sus días infantiles puede llegar a ser el sujeto de regeneración y nunca está realmente alejado de Dios, sino que desde que nace es Su hijo, y puede y debe crecer en una relación filial simple y normal". Y así, de acuerdo con eso, "en la creencia de nuestra Iglesia los jóvenes nacen miembros de la Iglesia".

Un Congregacionalista representativo da una respuesta similar. Después de admitir posibles diferencias entre algunas congregaciones, dice: "La fe general es que todos los niñitos son, aun inconscientemente, los hijos de Dios, y en el desarrollo normal del alma del niño su relación se modifica sólo así como la relación del niño se modifica para con el mundo exterior".

La posición Metodista, que se funda sobre una tendencia de magnificar la libre gracia de Dios, es igual en cuanto a este asunto a las anteriores. El énfasis que el movimiento Wesleyano siempre ha puesto sobre la conversión, ha producido, in-

dudablemente, una casi general expectación que aun los niños que han gozado de una crianza Cristiana, pasarán necesariamente por una crisis de arrepentimiento y conversión. No obstante, una larga sucesión de las principales autoridades del Wesleyanismo, de quienes Hibbard es un ejemplo, ha hecho suya la posición que un niño puede llegar a la madurez, habiendo pertenecido durante toda su vida al reino de Dios. John Wesley, Fletcher, Watson, Adam Clarke, Whedon, todos lo han afirmado. Véase artículo sobre *Wesley and other Methodist Fathers on Childhood Religion,* por C. W. Rishell en "Methodist Review", September-October, 1902; También R. J. Cooke, *Christianity and Childhood* (New York 1891), y el artículo por J. A. Story, sobre *The Religion of Childhood,* en "Methodist Review", July-August 1900.

De treinta y cuatro candidatos para el ministerio de la iglesia Wesleyana Inglesa, quienes fueron invitados recientemente a relatar su experiencia religiosa, considerablemente menos que la mitad de ellos, según un informe en "The Methodist Recorder" de Agosto 1903, mencionaron algún lugar o fecha determinada de conversión, mientras que muchos distintamente testificaron que su vida religiosa había sido un desarrollo gradual desde la infancia.

Un clérigo representativo Bautista, dice sobre este mismo punto: "Es la creencia general que los niñitos pequeños son hijos de Dios, y que serán salvos si murieran en esa temprana etapa; también que heredan malas tendencias, que seguramente se manifestarán al paso que ellos mismos se desarrollen, y esas tendencias, consentidas e intensificadas por la voluntad personal, son tan radicales y fuertes que demandan lo que las Escrituras designan "la regeneración", una crisis espiritual operada por el Espíritu de Dios. Esa crisis podrá ser según la edad, el temperamento y la anterior conducta moral, repentina y muy señalada, o, casi imperceptible como el comienzo de la alborada del día. En una vida normal, llega el tiempo de decisión, cuando el alma cede a Dios, o se esfuerza y arrastra en la dirección opuesta; eso último hace que el niño ya responsable sea un niño porfiado y voluntarioso, un pecador condenado".

CAPÍTULO V

Las Características de la Educación Moderna

Las características de la educación moderna, pueden ser estudiadas desde cualquiera de dos puntos de vista. Podemos observar la misma escuela — es decir, la fuerza docente, los cuerpos que la gobiernan, el material de la instrucción que se comunica, la relación de los programas de materias con la vida, — o podemos notar el movimiento de la teoría educacional en las obras de los escritores sobre este tema. Si comparamos las escuelas mediœvales con las escuelas modernas, tres contrastes nos llamarán la atención en seguida. *Primero,* el personal docente mediœval se componía casi exclusivamente de clérigos u otros funcionarios eclesiásticos, mientras que las fuerzas enseñantes de las escuelas modernas son casi todos elementos láicos. *Segundo,* el gobierno de las escuelas mediœvales estaba a cargo de la iglesia, mientras que el gobierno de las escuelas modernas está a cargo del estado. *Tercero,* el punto de vista de la escuela ha cambiado del de la preparación para la salvación personal por medio de la creencia en dogmas autoritativamente entregados de generación a generación por la iglesia, al de la preparación para la vida común, particularmente la vida de la sociedad, por medio de la adquisición de los, así llamados, conocimientos seculares.

38. Tres Contrastes entre la Educación Medioeval y la Educación Moderna.

A primera vista, el contraste en este punto parece ser muy agudo. La escuela mediœval tenía en vista la salvación eterna del alma; la escuela moderna, el vivir nuestra vida temporal. La escuela mediœval era "escolástica", la moderna es "científica". El escolasticismo significa la prosecución de todos los estudios, de todo trabajo intelectual, bajo la asunción que las creencias formuladas por la iglesia tienen autoridad final, de

modo que no pueden ser investigadas en el sentido de verificadas. Por otra parte, el espíritu científico es el de la libre investigación y estudio. No reconoce autoridad alguna para la mente inquiridora, fuera de los hechos y de la verdad razonada. Toma por entendido el derecho de probar todas las cosas y de retener sólo aquello que resiste la prueba. Su interés principal no es sostener lo que ya se acepta como verdadero, sino ensanchar más las fronteras de ciertos conocimientos. La función de descubrir nuevos conocimientos no pertenece, naturalmente, a ninguna institución educacional inferior a la universidad, pero el espíritu científico compenetra las escuelas modernas de todas las graduaciones (1).

Esos contrastes demuestran lo que se significa por la afirmación que la escuela moderna es "secular", mientras que la escuela mediœval era religiosa. A primera vista, la secularización de las escuelas parecía implicar un conflicto con la religión, pues mientras que la religión demanda la sumisión, el espíritu de la educación moderna anima el criterio individual. La iglesia afirma que ésto o aquello es verdad, basando su afirmación sobre una revelación divina; el espíritu de la escuela autoriza a cada hombre a inquirir por sí mismo si es o no verdadero. La religión habla de realidades invisibles, mientras que la educación moderna vuelve más y más la atención a las cosas que pueden ser vistas y palpadas. La religión hace que Dios sea el primer y el supremo interés, pero la escuela "secular" evita hablar de Dios, y deja a las agencias de afuera, o incidentales, el principal y posiblemente el único desarrollo que la naturaleza religiosa del niño recibe.

39. El Conflicto Aparente entre la Educación Moderna y la Religión.

(1) El término ciencia es usado en Inglés en dos o más sentidos. En el uso más limitado, significa las ciencias naturales y físicas; en el sentido más amplio, significa todo conocimiento basado sobre el método científico a saber, la observación y el análisis. "El espíritu científico" se refiere solamente al método de estudio, es decir, el método que funda las conclusiones sobre hechos observados y justos razonamientos apoyados sobre esos hechos más bien que sobre la autoridad, la especulación, la argumentación, etc. Esta observación de carácter tan común, se hace aquí, porque las discusiones religiosas populares, con frecuencia hacen uso de los términos ciencia y científico como si se refirieran simplemente a los puntos de vista habituales o los métodos característicos de las ciencias naturales y físicas.

Es, desde luego, de la más alta importancia inquirir cuanto hay aquí de conflicto real. ¿Es la escuela moderna un rival o un opositor de la religión? En principio, como veremos, no lo es, pero en su obrar práctico algunas veces y en algunos lugares puede impedir, y probablemente, como asunto de hecho, impide, positivamente, la religión. En verdad, la educación puramente secular es una reacción del unilateralismo de las escuelas mediœvales, y como reacción, es también unilateral. Puede existir una razón adecuada porque las escuelas del estado deben abstenerse de la instrucción positivamente religiosa, pero en ese caso las escuelas del estado no pueden ser miradas sino como una parte de un correcto sistema educacional. Educación religiosa tiene que haber, o bien dentro o fuera de las escuelas del estado. Si la educación moderna ha progresado más rápidamente en sus fases seculares que en sus fases religiosas, la conclusión práctica no es que lo que ya hemos alcanzado es falso, sino sólo que es parcial, y que los amigos de la religión se han dormido cuando debieran haber estado trabajando. Es ciertamente exacto que la escuela mediœval eclesiástica y la escuela moderna secular están opuestas entre sí, y si esas dos fuesen nuestras únicas alternativas nuestra situación actual sería alarmante. Pero existe una tercera alternativa, y esa es que la misma educación religiosa llegue a ser moderna y así capaz de ocupar su lugar paralelamente con, y posiblemente, también, dentro de la escuela típica moderna. Las medidas prácticas para alcanzar ese fin, ocuparán nuestra atención en un punto más adelante de nuestra discusión. En primer lugar, tenemos que asegurarnos que no existe ninguna oposición fundamental de principios entre la religión y la educación moderna, como, por ejemplo, en cuanto a autoridad.

40. La Necesidad de Autoridad en la Educación.

El problema de la autoridad llega a la misma raíz de todo el conjunto de la idea de educación. Simplemente no podemos educar sin enseñar a los alumnos a pensar por sí mismos. Es piedra fundamental de la teoría del arte de enseñar, que la personalidad se desarrolla de por dentro por medio de la libre expresión de lo que hay allí, y no por ser comprimidos dentro de un cierto

molde ni por la recepción de adiciones de afuera. ¿Qué lugar queda, pues, para la autoridad? Se dice que los anarquistas especuladores, quienes niegan del todo el derecho de los hombres para gobernar a los hombres, llevan su teoría algunas veces hasta el punto de abandonar todo gobierno positivo de sus propios hijos. La teoría es que el niño descubrirá lo que más le conviene por medio de su propia experiencia (1). Si esos padres restringen la propensión del niñito de brazos, de poner en la boca todo lo que pueda alcanzar, no se nos dice, pero es cierto y seguro que un niño no podría vivir sin restricciones. Es igualmente cierto que la educación consiste en ejercer control de alguna clase. Aun si no hace uso de compulsión exterior, cuando menos arregla las condiciones de manera para asegurar reacciones de una clase más bien que de otra, y limitar así el campo de posible experiencia. Hace que el niño sea algo que no llegaría a ser si fuera dejado del todo solo. Escoge para él antes que él sea capaz de escoger por sí mismo. Nosotros no esperamos a que el niño mismo decida si será aseado, si aprenderá a leer, si llegará a conocer las obras de Shakespeare, la historia, las ciencias. Tanto en la familia como en la escuela, la sociedad predetermina genuinamente el porvenir de sus nuevos miembros. En consecuencia, la autoridad está en la misma base de la educación tanto secular como religiosa.

41. La Naturaleza General de esa Autoridad.

¿Cuál es la naturaleza de esa autoridad? ¿Es la voluntad arbitraria de alguna persona o grupo de personas? Si fuera eso, sería la mera fuerza afirmándose contra la debilidad. Los padres y los maestros no son la fuente de autoridad, sino más bien los instrumentos de la misma. Ellos pueden ser verdaderos educadores sólo en la proporción en que se sometan a la misma autoridad que ejercen sobre el niño. Es decir, la educación, tiene autoridad simplemente para hacer efectivas en el desarrollo del niño las leyes y los ideales de vida que el adulto descubre que le obligan imperativamente a él mismo. Esto es tan exacto y verdadero

---

(1) Compárese el artículo sobre *Some Socialist and Anarchist Views of Education*, en "Education Review", Vol. XV, pág. 1.

acerca del estado, como lo es del ciudadano. El estado es simplemente un arreglo por medio del cual el hombre hace efectivas las obligaciones y los ideales que él reconoce como imperativos. Es una parte de su sumisión a la autoridad. En una palabra, es imposible que un individuo viva para sí mismo, y también que una organización humana cualquiera viva para sí misma. El niño y el adulto viven ambos en y por medio de la sociedad, y la sociedad implica autoridad. Pero la sociedad también está bajo la autoridad de algún ideal de existencia social que conduce al sendero del progreso. Un estado arbitrario, es justamente tan irracional como un individuo arbitrario. Es no-humano, tanto como inhumano. Los poderes que existen son todos ellos ordenados como administradores de una autoridad que ellos no originan. La religión dice que son ordenados por Dios, y la ética no puede decir menos que ésto, — que son ordenados por el ideal moral. La autoridad que la educación asume con respecto al niño, pues, es idéntica con la autoridad de la moral y de la religión.

42. La Autoridad en la Educación Religiosa.

En cuanto a su carácter autoritativo, pues, la educación religiosa ocupa el mismo nivel que la educación general, y, en verdad, el mismo nivel que la vida humana en general. La disputa real, de consiguiente, no es entre la religión y la educación moderna, sino entre dos conceptos de autoridad religiosa. Toda educación hace uso de autoridad. Sin embargo, la educación moderna se humilla ante el niñito sometiendo toda la civilización a la prueba de una nueva experiencia. Hasta donde la nueva personalidad puede expresarse en lo que nosotros estimamos como lo verdadero y lo bueno, y hasta donde tiene que rechazar y revisar y suplementar lo que nosotros ofrecemos — es siempre una cuestión abierta. Ahora bien, la noción escolástica de autoridad declara que con respecto a un cierto grupo de proposiciones llamadas dogmas, — no hay cuestión abierta. En toda otra relación, la teoría general de la educación es aceptada como verdadera, pero aquí el principio del desenvolvimiento de adentro no es ya aceptado ni tratado como digno de confianza. Una norma externa se ha fijado inconmoviblemente,

y si algún individuo halla que su vida interior — su conciencia, su razón, sus aspiraciones espirituales — no puede expresarse en las formas del dogma, la autoridad escolástica tiene que declarar y declara que esa inhabilidad es señal de una voluntad perversa. La noción escolástica de autoridad, no sólo está opuesta a la escuela secular, sino que está en conflicto irreconciliable con la misma educación moderna.

Pero hay otro concepto de autoridad espiritual que es perfectamente armonioso con el principio de educación de la libre expresión de sí mismo. Este concepto sostiene que el Dios inmanente se expresa en la mente de cada uno de nosotros en la forma de lo que llamamos nuestro ser superior. Ciertamente, existe eso en el *Yo* que manda, juzga, aprueba, y amonesta todo aquello que en mí es meramente individual. Mi destino superior no puede ser nada menos, ni nada más, que llegar a ser, en el más alto grado posible, ese *yo* mejor que es germinal, y que, no obstante, manda en mi conciencia. Aquí hay autoridad divina, pero obra dentro del individuo como un impulso, no fuera de él como una compulsión. Pero la autoridad tiene también un aspecto externo. Pues el mejor impulso no crece sin nutrición; la mente nada hace y nada sabe de por sí, sin la concurrencia de un objeto que la estimule a la actividad. No llegamos a conocernos a nosotros mismos, sino sólo por medio de nuestras experiencias objetivas. De ahí que todo aquello en nuestra civilización actual, o en la historia, que evoca positivamente nuestra naturaleza superior y la habilita para llegar a ser dominante en nosotros, adquiere por eso mismo autoridad sobre nosotros. Sin embargo, la tal autoridad nunca es meramente externa; existe como autoridad para nosotros sólo cuando llega a ser positivamente la expresión de nuestra naturaleza superior (1).

---

(1) Esta no es más que una declaración general del principio implicado en la común creencia Cristiana que el contenido espiritual de las Escrituras no puede ser descubierto por nosotros sin la ayuda del Espíritu Santo. Es decir, que autoridad externa no es autoridad positiva mientras está sola. Por la otra parte, es igualmente exacto que la autoridad interna alcanza un carácter definitivo para nosotros, solamente por contacto con hechos externos que en cierto grado corresponden a ella.

La autoridad en este sentido no sólo es compatible con la educación moderna, sino que es realmente esencial para la misma. La educación en su totalidad no es nada más que el proceso por el cual el impulso ideal, y aquello que nutre ese impulso, o la autoridad interna y la externa, llegan a juntarse de la manera más efectiva. Desde este punto de vista, la cuestión en cuanto a la autoridad de la religión en la educación, se resuelve en estas dos cuestiones: ¿Existe un natural impulso religioso? y ¿existe algo en nuestra civilización que puede satisfacer ese impulso? (1)

43. Los Grandes Reformadores Educacionales.

Otras características de la educación moderna se revelarán en una contemplación del desarrollo de la teoría educacional. Los nombres de varios reformadores educacionales, tienen significación directa con los problemas de la educación religiosa con que aquí nos estamos interesando. La mera mención de algunos de ellos nos presentará nuestros propios problemas, y podrá estimular a algunos lectores a asegurarse de un conocimiento personal de una parte de la literatura clásica de la educación (2). Desde los comienzos de la Reforma se ha efectuado una notable transformación. Sin hacer esfuerzo alguno para trazar la continuidad histórica de sus varias características, podemos notar, en primer lugar, que Lutero, aplicando ese principio de la Reforma sobre los derechos del individuo, demandó una educación obligatoria de clase liberal para todos los niños. El Moravo, Comenius, (1502-1571; *The Great Didactic*, London 1896), se encargó de organizar un curso completo de instrucción basado sobre el principio de evocar y desarrollar las facultades en el

(1) Una más amplia exposición de este concepto de autoridad en la religión está contenida en George A. Coe: *The Religion of a Mature Mind*, (Chicago, 1902) Cap. III. "Authority in Religion". Véase también L. Laberthonnière: *The Ideal Teacher: or The Catholic Notion of Authority in Education*, (Cathedral Library Association, 534-536, Amsterdam Avenue, New York City), y J. L. Hughes: *Froebel's Educational Laws for all Teachers*, (New York, 1899) págs. 24-28.

(2) Algunas de las fuentes secundarias de información sobre este tema, más asequibles, son las siguientes: Thomas Davidson: *History of Education*, (New York, 1901) — una historia de educación y de teorías educacionales: R. H. Quick: *Educational Reformers*, (New York, 1890). J. P. Munroe: *The Education Ideal*, (Boston, 1896). J. G. Compayre: *Historia de la Pedagogía*, (Boston, 1896).

orden natural de su desarrollo, particularmente por medio de hechos más bien que de libros. En Francia, Rousseau (1712-1778; *Emile*, New York, 1895), creyendo que los males de la vida son debidos principalmente a la artificialidad de la civilización, demanda un regreso a la naturaleza. Ese regreso incluye la educación natural, la cual consiste, así lo cree Rousseau, en el desarrollo por medio del ejercicio de impulsos espontáneos, tanto físicos como mentales. Rousseau lleva esa idea a extremos monstruosos, pero la idea en sí, en una u otra forma, ha dominado todo el movimiento moderno. Pestalozzi (1746-1827; *Leonard and Gertrude*, Boston, 1895), de nacionalidad Suiza, un hombre de vislumbres proféticas, pero pobre en habilidad de organizador, hace que la escuela sea una expresión de amor para los hombres, y para todos los hombres. El fin que persigue la escuela no es la mera erudición, sino también un carácter entrenado y disciplinado, y afectos sanos. El método, basado sobre Rousseau, consiste principalmente en familiarizar al niño con cosas más bien que con palabras. En Alemania, Herbert (1776-1841; *Science of Education*, Boston, 1896) define el fin de la educación como la vida moral; demuestra que el interés es el verdadero impulso al estudio, y revela la verdadera naturaleza de la adquisición mental como la asimilación de nuevas ideas por medio de las ideas que ya se posee. Froebel (1783-1852); *The Education of Man*, New York, 1888), otro Alemán, funda el kindergarten sobre los principios de Pestalozzi, los cuales también desarrolla, amplía y lleva más allá. El libre desarrollo es ahora la idea central. Una gozosa actividad ocupa el lugar de la represión y la imposición externa. De ahí que los juegos y las ocupaciones manuales, reciben reconocimiento, como procesos educacionales de la más alta importancia.

44. Resumen del Movimiento Moderno en la Educación.

El movimiento educacional que así se ha apenas sugerido, fué incrustado en el movimiento político que nos ha dado el estado libre moderno, y también en el movimiento intelectual que nos ha dado la ciencia moderna. La misma aspiración que dió franquicias al pueblo común, ha procurado emancipar al niño de cargas no naturales. El mismo despertar intelectual que

nos ha dado nuestros conocimientos, sin precedentes, de la naturaleza, ha destruído también el monopolio educacional que una vez fué ejercido por los libros, el idioma, y la parte formal de "la erudición de etiqueta". Teniendo presentes estas generales tendencias históricas, podremos quizás reunir algo de la profunda significancia del movimiento moderno en la educación, en el resumen siguiente: 1) De ser, como lo fué, un asunto exclusivamente eclesiástico, la educación ha llegado a ser un asunto del estado. 2) Ha dejado de ser el privilegio de determinadas clases (el clero y la nobleza) y ha llegado a ser un derecho de todo el pueblo. 3) Sus alcances han sido ampliados, de la mera instrucción, hasta el entrenamiento en la educación de todo el conjunto de la persona — la voluntad, los sentimientos, y el cuerpo, tanto como el intelecto. 4) La misma instrucción se ha ensanchado tanto, que incluye el estudio de la naturaleza y del hombre, conjuntamente con el estudio de temas meramente literarios y abstractamente lógicos. 5) El material empleado ha ido cambiándose más y más de los meros símbolos, como ser libros, fórmulas, etc., hacia cosas que el niño puede observar por sí mismo. 6) El punto de vista del maestro ha cambiado de la contemplación del tema según él, persona madura, piensa que lo sea, al punto de vista del niño, y de sus naturales espontáneos métodos de aprehensión. 7) La noción del proceso se ha modificado de la de conceder algo a un niño pasivo, a la de proveer medios por los cuales el niño pueda activa y libremente expresarse a sí mismo. El niño tiene que desarrollarse de por dentro por su propia actividad. 8) Finalmente, durante estos últimos tiempos, como vimos en el primer capítulo, la educación ha pasado más allá del individualismo tanto del período mediœval como del de la Reforma, y es reconocido ahora como un proceso social en su propósito, como también en su origen.

En el próximo capítulo tendremos que preguntar como gravitan ciertos de estos modos de ver sobre la religión y la educación en la misma.

CAPÍTULO VI

Las Contribuciones de la Educación Moderna a la Religión

En un sentido amplio, el Cristianismo es la fuente de todo el movimiento en favor de la reforma educacional, puesto que las escuelas modernas son una derivación de las escuelas eclesiásticas, y ciertas partes de la moderna filosofía educacional remontan a los tiempos mediœvales. La demanda por la educación popular y por métodos naturales, surgió y se desarrolló dentro del mundo religioso, y varios de los grandes profetas de la reforma moderna — notablemente Pestalozzi y Froebel — han estimado la educación como algo positivamente religioso. No obstante, la educación se hizo independiente. Se fundó sobre la psicología y el estudio del niño, y no sobre la Biblia, la Iglesia o el Credo. Ha levantado un grupo de principios propios sin detenerse a preguntar que relación o gravitación podrán tener sobre la religión. Tenemos que tratar, pues, con dos teorías aparentemente separadas y no relacionadas: la religiosa y la pedagógica; y con dos actividades prácticas e independientes: la de la iglesia y la de la escuela. Esto habrá sido, quizás, inevitable. Pues la religión, siendo el factor más conservador de la civilización, ha sido relativamente lenta en asumir una actitud final hacia los cambios rápidos del mundo moderno. Que todo el conjunto de la educación esperara hasta que la religión oficial asimilara los principios de la vida moderna, casi no se podía esperar. La Iglesia y el Estado llegaron a separarse, o cuando menos perdieron la íntima unión de los tiempos anteriores; nació la democracia moderna, y creció hasta llegar a ser un gigante; la ciencia moderna nos dió un mundo nuevo. Aqui, pues, estaban obrando principios que tuvieron que ser

45. Por qué la Educación Moderna ha descuidado el Factor Religioso.

incorporados en la educación de la juventud. El progreso escogió la línea de menor resistencia. Dejando que las disputas teológicas y eclesiásticas se ajustaran entre sí, las escuelas hicieron suyos los factores de vida sobre los cuales había menos disputa. La reforma tuvo lugar donde ella era más practicable.

Al fin, no obstante esta división no-natural entre la religión y la educación, la iglesia y la escuela, está despertándose un descontento que promete mejores cosas. Los Protestantes y los Católicos Romanos, a una, están comenzando a realizar que lo que aun queda de educación religiosa ha sido dejado atrás por las escuelas seculares. Ahora no sólo se demanda más, sino también mejor educación religiosa; y la suposición general es que se dé un paso necesario adoptando en la educación religiosa los principios docentes que son reconocidos en las escuelas del estado. Algunas personas creen que la reforma de la educación religiosa está avanzando con sobrada rapidez en esa dirección. Temen que la secularización de la religión seguirá a la adopción de los métodos que caracterizan las escuelas seculares. Ahora bien, la educación religiosa tiene que ser ciertamente religiosa en cuanto a su proceso, tanto como en cuanto a su propósito. Ningún progreso real puede alcanzarse por injertar en la religión algo que no sea de naturaleza religiosa. ¿Qué clase de unión, pues, es ésta que se propone? ¿Tiene la reforma educacional contribución de clase alguna que hacer a la religión? La respuesta a esa pregunta sólo puede hallarse analizando los grandes principios que forman la base de la educación moderna. Emprendamos ese análisis.

46. ¿Puede la Religión hacer uso de los Principios de la Educación Moderna?

La educación universal, para comenzar, es una idea esencialmente Cristiana, pues su base consiste en el valor del hombre, concepto al cual Jesús ha aportado énfasis como no lo ha hecho otro enseñador alguno. No obstante la perversión de ideas e instituciones Cristianas en favor de la opresión en muchas formas, el Cristianismo original y esencial ha sido el gran emancipador, y la gran protesta contra toda explotación de la vida humana. Ricos y pobres, cultos e incultos, amo y siervo, rey

47. La Educación Universal es una idea Cristiana.

y campesino, llegan a ser, bajo las influencias Cristianas, simplemente otros tantos hijos de Dios, y hermanos unos de otros. Jesús enseña que aun los cabellos de nuestra cabeza están contados, que una vida humana vale más que todo el mundo, y que Dios concede a nosotros un tan alto valor como para dar Su único Hijo por nuestra salvación. Aquí hay base suficientemente amplia para la democracia y para la educación universal.

48. Idea Cristiana, también, es el Desarrollo de por Dentro.

La educación moderna reconoce la vida interior como la vida esencial del hombre. Proclama que las cosas no son la vida, y que nada nos puede enriquecer que no llegue a formar parte de nuestro ser interior. La escuela no tiene que colocar algo sobre el niño, pero tiene que desarrollar algo dentro de él. Aquí, con toda seguridad, hay apoyo para la religión espiritual. "Del corazón" dijo un sabio de los tiempos antiguos, "mana la vida" (1). El Gran Maestro reafirmó con frecuencia, que no aquello que viene al hombre de por fuera, sino lo que surge del ser interior, ese es el hecho decisivo de la vida. En este punto, pues, Cristo y la pedagogía moderna están de acuerdo.

49. También es Idea Cristiana el Desarrollo del Conjunto del Ser.

La educación moderna no sólo insiste sobre la vida interior, sino que también concibe esa vida en proporciones amplias. La vida es más que los conocimientos; pues es también apreciación de todo lo que es amable y de buen nombre; es simpatía con la vida de otros; es rectitud de propósito. El enseñar, es más que disciplinar el intelecto y llenarlo con información. Es hacer hombres. La transformación efectuada en nuestras escuelas, de la idea de la mera instrucción a la del desarrollo simétrico, no está aun completamente terminada, pero en principio la victoria ha sido ganada. Esa victoria es un movimiento en dirección a la religión. Pues, aunque la religión se relacione con el intelecto, es, más que todo, asunto del corazón y de la voluntad. Jesús declaró que ha venido para que tengamos vida, y para que la tengamos en abundancia. Existe un sentido

(1) O "surgen los resultados de la vida". — PROVERBIOS IV, 23.

según el cual cada verdadero maestro podría decir eso de sí mismo, porque él debe ayudar a sus alumnos, no sólo a conocer, sino también a vivir. Cualquier cultura de los sentimientos y de la voluntad que la escuela sea capaz de impartir, es otra tanta preparación del ser para la recepción de impresiones religiosas.

50. La Activa Expresión Propia es también Idea Cristiana.

Aunque la educación moderna insiste con énfasis sobre la vida interior, demanda también que esa vida llegue a la expresión exterior. "Ninguna impresión sin expresión" es su lema. Declara que un acto mental no está completo hasta que no se haya expresado por medio del aparato motriz, y de ahí que no nos asimos en realidad de una idea hasta que la hemos puesto en acción. ¿No nos recuerda ésto las mismas palabras de Jesús, cuando dijo que el que oye Sus palabras y no las obedece, es semejante a un hombre que edificó su casa sobre arena movediza, mientras el que las oye y las guarda es semejante a un hombre que edificó sobre una roca? La entrada al reino se concede, no a los que dicen "¡Señor, Señor!", sino a los que hacen la voluntad de Dios. Tanto en religión como en educación, lo interior y lo exterior son propiamente indisolubles; son los lados cóncavo y convexo, respectivamente, de la misma curva. De ahí que, la educación, trabajando de la manera que le es propia, robustece con insistencia la lección de la religión. Esa lección tiene una significación especial en estos tiempos de asuntos prácticos; porque la única clase de fe que es convincente para un hombre moderno, es la fe que se manifiesta en sus buenas obras, la fe que espiritualiza la conducta, los negocios, y todas nuestras relaciones humanas.

51. El Cristianismo antepone lo Concreto a lo Abstracto.

Un otro lado del mismo principio, requiere que lo sensible venga antes de lo racional, lo concreto antes de lo abstracto, la realidad antes del símbolo. La palabra, la regla, la teoría, no tiene que ser introducida antes que el alumno tenga algo que expresar por medio de ella. De ahí que la educación comienza, aunque no termina, con cosas de los sentidos. La educación y el desarrollo de los sentidos y de los músculos, que han llegado a ocupar lugar tan prominente en nuestras escuelas, no procede

en manera alguna de un modo de ver no-espiritual de la vida, sino de la misma estructura de nuestras mentes. En la clase de trabajos manuales, el niño aprende vastamente más que lo que se refiere meramente a cosas materiales. Aprende aritmética, las leyes de la naturaleza, el gobierno de sí mismo; cultiva la atención, la imaginación, el carácter. Un laboratorio, o un paisaje, o una masa de arcilla para modelar, si sólo se pueden descubrir en ellos tales significados, son del todo tan espirituales como un libro. La educación moderna se ocupa con objetos que son visibles y tangibles por razón de lo que revelan, y por razón de su efecto sobre la vida interior del niño o del joven. ¿Y no es este principio también un principio de la religión? ¿Cuál es el significado del hecho central del Cristianismo, la Encarnación, sino es que los hombres llegan a entrar en relación con el Dios invisible por medio de una Persona visible? "Lo que hemos visto con nuestros ojos, lo que hemos mirado, y nuestras manos han tocado, del Verbo de Vida" (1), — este prefacio de la primera carta de San Juan podría servir con igual propiedad para introducir un concepto fundamental de la educación moderna. Cuando este principio llegue a tener libre juego, y a efectuar su obra perfecta en nuestras escuelas, contrarrestará dos tendencias que son desfavorables a la religión: — la tendencia de pensar en ella como abstracta y especulativa, y la tendencia opuesta, de ignorar los aspectos espirituales del mundo visible.

52. El Cristianismo ofrece Libertad por medio de la Obediencia.

El principio educacional de la libre expresión propia, o de sí mismo, es igualmente armonioso con la religión. A primera vista podrá parecer que la libertad está en pugna con toda autoridad, pero el conflicto aparente desaparece cuando llegamos a comprender lo que la pedagogía significa por libertad. La libertad ciertamente no quiere decir que el alumno debe hacer exactamente lo que él quiere; pues aquello que uno gusta, puede, positivamente, reprimir y esclavizar. Una comida malsana podrá ser del gusto del que la toma, pero deprime la potencia vital. La libertad es la activa expresión propia, no de

(1) 1ª San Juan I, 1.

deseos incidentales, sino de las más profundas demandas de la naturaleza. Esas más profundas demandas se oponen continuamente a nuestros impulsos más superficiales, de manera que el alcanzar la libertad implica aprender el gobierno de sí mismo y la obediencia. La indulgencia caprichosa del deseo termina en la esclavitud. No podemos ser nosotros mismos, si no educamos nuestros impulsos vagabundos a prosternarse ante las cosas más profundas y sublimes del espíritu. La libertad, pues, no excluye la autoridad, pero la requiere. Aquello sobre lo cual insiste la pedagogía bajo el nombre de libertad, es simplemente que el maestro utilice las más profundas corrientes de la vida, de manera que ayude al niño desde lo interior, más bien que en alguna forma meramente externa. Las corrientes más profundas, como también las superficiales, se manifestarán en intereses espontáneos, y es el deber del maestro percibir, reconocer y utilizar en seguida esos intereses y las corrientes de vida que revelan. Todo artificial palanquear y levantar tienen que ser evitados. Todo lo que se haga para el niño tiene que incluir una expresión espontánea del mismo niño. Cuando, por ejemplo, tiene que hacerse uso de alguna restricción, debe aplicarse de manera que pueda ser transformada prontamente en una restricción propia, de sí mismo.

Aquí, una vez más, la educación moderna prepara el camino para la religión; pues la religión es, en sí, una proclamación de libertad. Su promesa, es emanciparnos de la esclavitud de los pecados y temores, y de la pequeñez de nuestros deseos meramente individuales. Nos liberta del sentido de ser oprimidos por el grandor macizo del mundo, y nos hace realizar que todas las cosas son nuestras, sean cosas presentes o cosas del porvenir, sea la vida o la muerte. Pero nos concede esa libertad sólo por medio de la entrega de nosotros mismos, sólo por ese perder de *nuestra* vida, por el cual ganamos *la vida.* En otras palabras, la religión toma por entendido que sus mandatos de ella son también los mandatos de nuestro propio y más profundo ser. Es así como resulta ser que la obediencia que rendimos a ella es nuestra superior libertad. La educación y la religión están así a una, unidas, en enseñarnos la libertad por medio de la obediencia.

La educación moderna está también trabajando juntamente con la religión para el ajustamiento del individuo a la sociedad. La demanda que exige que cada niño tenga oportunidad para ser educado, reconoce el valer último del individuo. Está en línea directa con el Cristianismo, que penetra en su modo de mirar a través de las riquezas, la posición, la nacionalidad, la circunstancia social, hasta el corazón individual. Por otra parte, tanto la educación como la religión reconocen que relaciones rectas para con nuestros semejantes, son una parte necesaria de la verdadera vida. El Cristianismo coloca ante nosotros el ideal de una sociedad divina en la cual cada ciudadano ama a todos los demás, como se ama a sí mismo. Algo semejante a eso va siendo reconocido como el fin de la educación. No es posible, ya más, contemplar los conocimientos, el poder, la cultura intelectual y estética, ni otra cosa alguna que sea meramente individual, como el propósito, o fin, de la escuela. El objeto de la escuela es producir hombres, y hombres fuertes; pero hombres fuertes en su relación y estimación los unos para con los otros, fuertes en su lealtad a la ley, fuertes en el espíritu de cooperación.

53. El Cristianismo Educa al Individuo para la Sociedad.

Estas son las características esenciales de la moderna filosofía educacional. Cada una de ellas no sólo es reconciliable con la religión, sino que está positivamente incluída dentro del modo de ver Cristiano de la vida. Podemos afirmar, pues, que *el movimiento educacional, en su conjunto, ha consistido en la clarificación y la aplicación de ciertos aspectos pedagógicos de la fe Cristiana.* En ninguna manera ha alcanzado a apreciar toda la riqueza de principio educacional contenida en el Cristianismo, ni tampoco se ha conservado siempre libre de ciertas tendencias no-Cristianas, propias de tiempos determinados. Los educadores han sido muchas veces inconscientes de su deuda a la religión; y de vez en cuando uno que otro de ellos ha sido hostil a la iglesia. Es indudable, también, que el método de la educación ha mejorado con menos rapidez que la teoría educacional. Sin embargo, y no obstante todo eso, el movimiento educacional de los tiempos modernos, nunca ha sido en realidad indepen-

54. Así, pues, la base de la Educación Moderna es Cristiana.

diente de la religión. Ha construído mejor de lo que sabía, pues su inspiración le ha venido de fuente superior. Hasta donde llega, la escuela es esencialmente una creación del espíritu religioso, y su obra es esencialmente religiosa y Cristiana.

55. Los Métodos de la Educación Moderna son adaptados para la Educación en la Religión.

Síguese pues, de todo lo que antecede, que el conjunto del cuerpo de los principios educacionales modernos, está adaptado a la obra específica de la educación religiosa. El espíritu de la educación moderna, fué recibido de la religión, y ahora, enriquecido por nuevos conocimientos y elaborado en un sistema, vuelve a su fuente de origen para llegar a ser la base de una reforma en los métodos educacionales de la misma iglesia. La contribución de la educación moderna a la religión, es, pues, una forma y un método propios e idóneos para la educación religiosa. Así, pues, y por otra ruta, alcanzamos una vez más la percepción que la característica esencial de tal educación no es su método, pero más bien su reconocimiento de toda la personalidad íntegra y completa del niño, el pleno contenido de la civilización y el conjunto del ideal de la vida humana.

56. La Naturaleza de Método.

Ahora, al fin, estamos prontos para una exposición más amplia de los principales principios que forman la base de un método sano. Ya no se tiene que pensar en métodos como meras tretas o sutilezas, cuyo fin es retener el interés del alumno, mientras que nosotros volcamos ideas en su mente pasiva o neutral. La ingenuidad es, naturalmente, de un valor real para el maestro, pues el proceso de enseñar nunca puede ser como un mero mecánico cortar de paño, según un modelo. Pero la ingenuidad tiene que estar al servicio de la percepción. Faltando los principios educacionales, las meras tretas rápidamente degeneran en vicios. Los métodos sanos surgen directamente de la más íntima naturaleza del niño y del mundo en el cual tiene él que alcanzar su propia realización de sí mismo. Son simplemente expresiones de la naturaleza de la realidad; son las leyes de la propia realización del niño haciéndose efectivas por medio de nosotros que enseñamos.

CAPÍTULO VII

La Educación considerada como el Desarrollo de Seres Vivientes

Nuestra definición de la educación dice que es un esfuerzo para ayudar el desarrollo de una persona. Consiste en ejercer influencia sobre un ser viviente. Ahora bien, el efecto de una influencia cualquiera depende no sólo de la fuente, la dirección y la intención de ella, sino también de la clase de objeto hacia el cual se dirige. Ejercemos influencia sobre las meras cosas por medio de empujones y tirones, pero un proceso vital no puede ser gobernado del todo de la misma manera. En la educación tenemos que ver con vida, no con meras cosas. Podemos construir una casa colocando un ladrillo sobre otro, pero sólo podemos aumentar el peso de un organismo viviente, nutriéndolo. Podemos conducir a la madurez un organismo, sólo en la proporción en que un principio interior de crecimiento hace uso de las condiciones que nosotros le proporcionamos. Cualquiera que fuese la última naturaleza de los procesos vitales, esa diferencia práctica entre ellos y los procesos mecánicos tiene que ser siempre observada. Un ser viviente sólo crece por la asimilación de nutrición. Así, pues, la educación por lo mismo que tiene que ver con el desarrollo de seres vivientes, no puede ser ninguna mera compulsión mecánica, ningún mero amoldar de material, ningún mero amontonar o almacenar de cosa alguna. Su tipo tiene que ser el nutrir, no el empujar y tironear, no un mero agregar y substraer. Alcanza su fin, sólo así como la materia exterior es transformada en tejido vivo, y ese acto de transformación es efectuado por el mismo organismo. La educación no es un proceso mecánico, pero es un proceso positivamente vital.

57. Lo Mecánico, lo Vital, y lo Personal.

Además, no sólo es vital, sino también personal. Ser persona, no significa meramente obrar según una ley interior e imponer esa ley a la materia exterior: significa también tomar posesión de la ley, ser un legislador para sí mismo, y tener así conocimiento de sí mismo, y ejercer el gobierno de sí mismo. Una mera cosa no posee *ego* alguno; una planta, o un animal, no tiene *ego* alguno; pues ellos nunca toman posesión de sí mismos, y sus actos nunca son suyos propios, en ese sentido profundo, sino que son más bien procesos efectuados sobre ellos, o por medio de ellos, pero no por ellos mismos. Ahora bien, la educación busca de ejercer influencia sobre esa acción que es ya acción propia, o que está en proceso de llegar a ser propia. Es una relación entre personas. Reservando para el próximo capítulo un análisis del aspecto personal del desarrollo, veamos lo que está implicado en el aspecto orgánico o vital del mismo.

58. El Organismo Psiqui-Físico.

Un ser humano no es ni una masa de materia, ni un fantasma, ni tampoco uno de estos más el otro. El hombre no es un cuerpo que siente y piensa, ni tampoco un alma que meramente hace uso del cuerpo como morada o como instrumento. Pitágoras y Platón contemplaban el cuerpo como una prisión del alma, y muchos escritores Cristianos siguieron su ejemplo. Su modo de ver tiene una justificación parcial, pero sólo es parcial. Las incitaciones al pecado y al vicio, surgen en gran parte de lo que se califica como impulso e instinto animal; y de muchas otras maneras el cuerpo aparece como un obstáculo al alma. Aparentemente, es el cuerpo que se cansa y exige el sueño, que experimenta hambre y demanda nutrición, que contrae enfermedad, que nos retiene ligados a determinado lugar y circunstancia. Ciertamente es exacto, que las condiciones físicas nos representan nuestras limitaciones mentales, y que el alcanzar un buen carácter consiste no poco en asegurar el gobierno del cuerpo para fines morales. No obstante, la mente y el cuerpo no son dos potencias totalmente ajenas y extrañas entre sí. La mente, no vence meramente al cuerpo. La relación es mucho más íntima y positiva que esa. En un cier-

to sentido, el hombre es a la vez cuerpo y mente; esa vida tiene dos aspectos. Algo semejante a este pensamiento parece haber estado presente en la mente de San Pablo cuando, en su discusión sobre la resurrección, nos atribuye una vida corporal aun en el mundo futuro (1). Tan lejos está el cuerpo de ser una prisión o una residencia, o un mero instrumento, que para los propósitos prácticos de la educación estamos obligados a contemplar la vida física y la vida mental como una sola vida (2). En la psicología, esa relación lleva el nombre de coordenación, o paralelismo de la mente y el cerebro. Toda actividad mental es acompañada por actividad cerebral; los atributos de la mente humana aparecen en conexión con el cerebro humano, y únicamente aparecen así; la madurez de la vida mental tiene que esperar la madurez del cuerpo; la salud o la enfermedad mentales tienen, como su reverso, estados cerebrales correspondientes. Aun ésto es sólo el comienzo del relato. Veremos en lo que sigue, no sólo que las condiciones del crecimiento físico son también condiciones de desarrollo mental, sino que la educación específica del carácter tiene lugar en parte en y por medio de la específica educación y entrenamiento del cuerpo (3).

59. La Manera en que el Niño indica las Leyes para su Educación.

Desde el aspecto vital de la educación, síguese que las leyes educacionales no se originan del todo en el maestro, hallando meramente su aplicación en el niño; en gran parte, se originan en el niño y hallan su punto de aplicación en el maestro. En un sentido muy verdadero, el niño da las leyes y el maestro las obedece. Así como el jardinero es gobernado por las leyes vitales del rosal o del cerezo que desea cultivar, otro tanto sucede con el maestro. En todo lo que se re-

---

(1) 1ª Corintios 15, 35 - 49.

(2) Nuestro propósito en este punto, es sólo alcanzar un modo de ver práctico y viable de los hechos. Se ha tratado, de paso, el problema metafísico en el Cap. III, párrafo 22.

(3) Un escritor reciente ha demostrado que muchos defectos de carácter tienen una base fisiológica, poco sospechada. Así, un niño que se permite jugar engañosamente, en el juego "basket ball", hace uso de esa sutileza — muy probablemente — porque no es físicamente capaz de ganar, o de hacer su parte para ganar, del modo normal. Es probable que se descubra que

laciona con el cuerpo del niño, este principio es obvio, pero ¡cuán pocos realizamos su aplicación a la mente del niño! El niño o el joven percibe, siente, y piensa a su propio modo, y ese modo es distinto del nuestro. Su desarrollo mental depende de que tenga nutrición mental apropiada a esos rasgos mentales. El deber del educador es descubrir cual es la clase de nutrición mental apropiada, y habiéndola provisto, fiarse de los procesos interiores de asimilación para efectuar el resto. Eso implica el esfuerzo para descubrir como aparece cada cosa en la vida del niño desde su propio punto de vista de él; implica, también, imaginación y simpatía, las cuales únicamente hacen que sea posible que un adulto penetre en la vida del niño en cualquier sentido viviente.

¡Qué gobierno de sí mismo, y qué restringimiento de sí mismo no requiere ésto! Cuán fácil es tomar por entendido que lo que nos es obvio a nosotros, lo es también a la niñez: ¡cuán laborioso es preguntarnos en cada ocasión, que aspecto tiene el asunto desde el punto de vista de ellos! No obstante, en realidad no podemos más compeler la mente de un niño que lo que podemos compeler su digestión. Dentro de ciertos límites, naturalmente, podemos gobernar ambos, pero el gobierno o contralor sano en cualquiera de los dos casos consiste en la provisión de nutrición apropiada, y otras condiciones más. Consiste en nuestro obedecer más bien que en nuestro compeler. Aun cuando un niño exteriormente accede a nosotros; cuando los labios repiten lo que queremos oir, cuando el niño es sincero en sus declaraciones, puede haber indigestión mental, y mala asimilación mental. Luego, más allá en la vida, cuando ocurre alguna catástrofe a la fe, o al carácter, nos admiramos como fué que una persona con una tan buena educación haya podido extraviarse tanto. La raíz de todo el asunto es que, desde el principio, la presión ha ocupado el lugar de la nutri-

---

su vitalidad física sea menos que normal. — Véase el artículo por Elías G. Brown en *Boyhood*, 1903: "Curable Physical Defects", etc. — En verdad, casi no existe un sólo defecto de disposición o de voluntad habitual en un niño o en un joven, acerca del cual no sea sabio preguntar hasta donde contribuyen a ello ciertas condiciones físicas.

ción, y la conformidad resultante ha sido tomada equivocadamente por un crecimiento real. En otros casos, nos causa perplejidad ver un buen carácter floreciendo en medio de muchas malas hierbas. La educación del niño ha sido abandonada por negligencia, y, no obstante, produce un buen resultado. En tales casos, si pudiéramos ver todas las condiciones, generalmente descubriríamos que, de alguna manera, el niño había podido tener acceso a una nutrición apropiada (1).

Naturalmente, siempre se ha reconocido una diferencia entre la vida del niño y la vida adulta. Pero, los puntos en que consistía la diferencia, no han sido generalmente comprendidos.

60. El Niño no es un Adulto Diminuto, pero es Cualitativamente Distinto.

Nuestro primer pensamiento es que el niño es simplemente pequeño y débil, y que la diferencia, entre él y un adulto, es meramente cuantitativa. No obstante, esto no es exacto, ni del cuerpo ni de la mente. El cuerpo adulto no sólo es más grande y más fuerte; tiene también funciones que están del todo ausentes en el niño. Así, también, en cuanto a la mente. No sólo existe una diferencia en el rango de la experiencia y el poder de la inferencia, sino también en el colorido emocional, en los valores sentidos, y en el significado personal en cuanto a cosas e ideas. Un adulto y un niño, puestos en la misma situación, no la sienten necesariamente en su experiencia de la misma manera, como tampoco un artista y un orador sienten un determinado paisaje de la misma manera. Un principio subjetivo forma parte de la interpretación en cada caso, y la niñez y la juventud en sus varias etapas tienen modos característicos de interpretación. El lenguaje de la religión y de la moral, no significa exactamente lo mismo en labios de un niño como en labios de un adulto. Una acción determinada, también, que indica una cierta condición mental en la vida adulta, puede ser efectuada por un niño como resultado de un impulso interno totalmente distinto. Cierta evidencia en apoyo de esa proposición será ofrecida en el curso de nuestro estudio, pero todo estudio del niño confirma

(1) Sin embargo, nunca tenemos que asumir que las circunstancias solamente determinan el carácter. Véase el Capítulo que sigue, especialmente el párrafo 67.

esta afirmación. El niño vive en su propio mundo, y aunque podrá ser verdaderamente religioso, lo será a su propio modo. No se debe esperar de él que reproduzca la religión de sus mayores, aun en forma diminuta.

61. El Desarrollo es Más que el Crecimiento.

Otra forma de declarar esa importante diferencia entre el niño y el adulto, sería ésta: El niño se desarrolla, y el desarrollo es más que el crecimiento. El crecimiento significa aumento de volumen o de fuerza, mientras que el desarrollo incluye también la noción de una modificación cualitativa. El progreso normal de un niño no es un movimiento de elevación por un plano inclinado. No es que simplemente tenemos que ir proveyendo una cierta clase de nutrición en mayores y cada vez mayores cantidades. El problema de la educación es vastamente más complicado que eso. La dieta de la mente, tanto como la del cuerpo, tiene que ser modificada de vez en cuando. El resultado práctico es que tenemos que comenzar a observar tiempos y estaciones en el desarrollo de la niñez. Tenemos que saber cuando cambiar de una clase de nutrición a otra. El concepto resultante es el de una serie de etapas que tienen mucho en común, pero cada una de las cuales hace sus propias demandas, y también sus propias contribuciones al progreso del niño.

62. La Educación es Más que la Mera Instrucción.

El desarrollo, más bien que la instrucción, es, de consiguiente, la idea central en la educación. La instrucción tiene referencia al intelecto, o sea la función de saber, mientras que la educación se refiere a todo el ser viviente. Además, la instrucción no es necesariamente educativa en sentido alguno; pues podrá resultar en aumento de conocimientos sin ningún aumento del *yo*. La instrucción es verdaderamente educativa sólo cuando contribuye al propio desarrollo del *yo*, sólo cuando entra en conexión vital y nutritiva con la vida del niño de etapa a etapa, sólo cuando los conocimientos que comunica dejan de ser algo así como una posesión externa, y llegan a ser, por así decir, carne de la carne de uno mismo. Lo mejor que puede ocurrirle a cualquier niño, es el tener los medios de vivir su propia vida completa,

en cada etapa de la misma. Esa es la mejor preparación para el porvenir, y nada absolutamente, nada se gana, con meramente ligar conocimientos a lo exterior de su vida. Naturalmente, una verdad puede tener aspectos inferiores y superiores: puede aun ser adaptada a todas las etapas de su desarrollo; y generalmente, esas son las verdades más educativas. No obstante, los aspectos superiores esperan necesariamente la llegada de la aptitud en el niño. Presentarlos prematuramente es hacer que sean externos, y es exponerse al riesgo que ese aspecto externo que tienen, excluya toda consideración futura de ellos, aun cuando el niño llegue a la edad apropiada.

Estas observaciones tienen una inmediata aplicación a la educación religiosa. Pues, nuestro hábito viejo e inveterado ha sido, primero mirar al niño como simplemente un adulto disminuto; segundo, identificar la instrucción religiosa con la educación religiosa; y tercero, asumir que la mera simplificación de tal instrucción, constituye una adecuada adaptación. Para los adultos, ha habido un catecismo bastante extenso, y para los niños el mismo catecismo abreviado. La adaptación a la niñez ha sido en verdad en gran parte verbal, como si el niño pudiera realmente comprender y recibir todo un sistema de teología con sólo que las palabras y las frases fuesen cortas y simples. Que ésta no es ninguna exageración de la actitud prácticamente universal de pocos años ha, podríase facilmente demostrar por libros y folletos impresos para el uso de los niños. Relacionada con esa mala comprensión del niño, existía también una mala comprensión del adulto, pues se tomaba por entendido que las gracias de la vida Cristiana, son, en general, productos de un conocimiento de las doctrinas Cristianas. Sin duda, un carácter completo es aquel en el cual la verdad es realizada conscientemente en la conducta. Pero ese elemento racional ciertamente no es el factor más prominente aun con los adultos, y mucho menos con los niños. Otros elementos de carácter aparecen antes, como ser el recto sentir, la aspiración, el hábito. Esas realidades crecen por medio de procesos que son inconscientes para el niño, y con frecuencia para los pa-

63. La Adaptación es Más que la Mera Simplificación.

dres y los maestros también. Una imitación inconsciente, y una adaptación no razonada, de modos de ser prevalecientes, son de mucha mayor influencia que toda posible enseñanza doctrinal.

La adaptación, para el niño, no consiste, pues, principalmente, en la simplificación de lenguaje, ni aun de ideas. No consiste principalmente en ningún sistema de instrucción. Implica, en primer lugar, que se presta atención cuidadosa a todo el medio ambiente del niño. Su educación, para bien o para mal, progresa por medio de todo aquello con que viene en contacto. La comida, las condiciones sanitarias, su contacto con la naturaleza, con los libros, con los diarios, con cuadros, el tono de la vida del hogar, los principios que realmente gobiernan la conducta de los que le rodean — todos éstos tienen que ser incluídos en cualquier propósito extenso de adaptación. Luego se agregará la adaptación con respecto a la instrucción. Eso incluirá, además de la simplificación, el ajustamiento de la materia del tema a las varias etapas del desarrollo del niño, y el ajustamiento del método al punto de vista mental característico de cada etapa.

¿Cuál, pues, es la guia que indica el estado de la mente del niño? En general la constituye sus intereses espontáneos. No todos sus intereses, pues es posible crear intereses artificiales. Por medio de premios y castigos, por apelaciones a la vanidad, la emulación, o el egoismo, por estímulos de varias clases, aun el estímulo del amor por un maestro o maestra, el niño puede ser inducido a correr vivamente en un sendero que no es el del desarrollo normal. El mero hecho que un niño esté interesado en un estudio, no prueba que ese estudio sea sano para él, ni que el método sea sano. Ese interés puede ser casi como una fiebre destructora, o, si no positivamente deletérea, puede desarrollar exageradamente la mente en cierta dirección, mientras que potencias esenciales caen en decadencia. Aquello que la naturaleza del niño pide positivamente en cualquiera etapa determinada, sólo puede descubrirse observando lo que él hace espontáneamente cuando está delante de una abundancia de material propio para la expresión de sí mismo. El niño es esen-

64. Los Intereses Espontáneos como Guía y como Palanca.

cialmente activo, tanto física como mentalmente. Observadle cuando tiene perfecta libertad, y descubriréis que el trabajo, tanto mental como físico, lo efectúa con regocijo. Por medio de ese trabajo viene el poder, el desarrollo, la educación. Ahí el niño se revela, y ahí el padre y el maestro hallan su verdadera fuerza de apoyo educacional. De ellos es la tarea de proveer verdadero material educacional en el cual el interés del alumno será espontáneo, no forzado, ni exageradamente estimulado.

Aquí tenemos el caso de un niño que insiste en desmontar el mecanismo del reloj de la familia por ver como hace para marcar las horas. Ese interés espontáneo puede tratarse de tres maneras: Puede suprimirse, o puede permitirse que siga sin dirección, o puede dirigirse hacia un fin educacional. Suprimirlo, sería hacer marchitar un sano impulso intelectual. Permitirle seguir sin dirección, conduce a la destructividad y al sensacionalismo—y seguiría deshaciendo las cosas por razón de la inmediata impresión. Pero nutriendo sabiamente ese interés, se puede hacer que ese niño alcance no sólo el conocimiento de los principios y recursos mecánicos, sino también que forme hábitos de observación y de sana inducción.

De manera semejante, notad las manos inquietas de los niños en esa clase de la Escuela Dominical. Aquí tenemos una señal indicando que debe proveerse alguna ocupación para las manos tanto como para el cerebro, y que el cuerpo y la mente deben trabajar juntos en aprender la lección de ese día.

Aquí tenemos un niño que pide cuentos, cuentos sin fin. ¿De qué posible uso sería darle a este niño instrucción en un catecismo doctrinal? Nútrase el interés espontáneo, pero no meramente para tranquilizar al niño, pues el contenido del cuento educa. La imaginación, el sentimiento, la aspiración moral y espiritual, pueden ser evocados por la simple presentación ante la mente de imágenes apropiadas en la forma de cuentos y relatos.

Cuando el niño llega a la edad que pide cuentos de "sangre y trueno", ¿qué se debe hacer? ¿Condenaremos su gusto de él porque nosotros hemos dejado todo eso muy atrás? ¿Tra-

taremos de suprimir esa clase de lectura? Esa tentativa daría un incentivo para la lectura clandestina que ha contribuído a la ruina de muchos niños. La desobediencia secreta es el resultado natural de tratar de suprimir un interés espontáneo; y aun si nuestras medidas negativas tuvieran éxito, ¿qué es lo que habremos efectuado? Sencillamente habremos quitado algo del espíritu, de la frescura, de la iniciativa del niño, y habremos contribuído quizás, para que se vuelva afectado e insípido. El único método sano es suplir la demanda proporcionándole saludables relatos de aventuras y de heroismo (1).

65. Consiguiendo y Reteniendo la Atención.

El problema de obtener y retener la atención, siempre y en todas partes, ha afligido a los maestros. Una razón es que la relación de la atención al interés ha sido muy imperfectamente comprendida. Sobre este punto hay dos extremos que tienen que ser evitados. El uno es la vieja noción de obligar la atención por la creación de intereses artificiales, sea por medio de premios y castigos, o por medio de la emulación u otras clases de estímulos artificiales. El otro extremo consiste en apoyarse tan completamente sobre los intereses espontáneos, o los que proporcionan placer, que se llegue a no producir el hábito absolutamente esencial de dedicar atención a las cosas desagradables. Si adoptamos el primer extremo, la artificialidad de los incentivos de que nos fiamos puede llegar a ser atribuída por el alumno al tema material de la instrucción. Pero si adoptamos el segundo extremo, nuestros alumnos no aprenderán la lección de cumplir el deber como buenos soldados, sea o no agradable.

El niño tiene que ser educado, pues, a dar su atención a cosas que pueden ser en sí no atrayentes, pero no como esclavo bajo compulsión, sino por medio de un interés íntimo, personal en ellas. Esto quiere decir que tiene que ser aumentado el rango y la profundidad de sus intereses. La cu-

---

(1) Al mismo tiempo debemos recordar que un interés que parece ser espontáneo, puede ser producto de una anterior educación o de una anterior negligencia. Véase el Prefacio de Irving King: *The Psychology of Child Development.* (Chicago, 1903).

ña que penetra, es el interés presente, espontáneo, sea lo que fuere. Ese ya tiene asegurada su atención. El movimiento siguiente es nutrir ese interés con material de tal clase que le ensanche y le dirija, y así llegue a transferir su atención a nuevos asuntos que, al principio, no sienta ser tan interesantes. El interés en las cosas presentes puede ser extendido a cosas de la misma clase en el pasado. De la lámina al cuento, del cuento a la biografía, de la biografía a la historia: de una batalla como un evento visible y exterior, al resultado implicado, y finalmente a principios políticos o éticos; de nuestros héroes nacionales a los héroes de la Bíblia y de la historia Cristiana:— todo ésto representa el principio de extender los intereses y así extender la atención. En general, se debe obtener y retener la atención por medio del valor intrínseco que el niño siente como realmente presente en la materia, tema de la instrucción. Eso no excluye incitaciones extrínsecas como ser las que surgen naturalmente por medio de agrupaciones de actividades, pero nos previene contra el separar la instrucción del interés inmediato y espontáneo. Sobre la base del interés intrínseco el maestro puede obtener que se efectúe el trabajo más difícil, trabajo que se aproxima aun a las durezas que los niños soportan con toda buena voluntad en sus juegos, o en esfuerzos y empresas que ellos mismos han iniciado. Además, el trabajo que uno se impone a sí mismo, si la materia, o el objeto, fuere digno, y de suficiente amplitud y profundidad, es el más educativo. Pues en la vida de los años que vienen, la prueba real de nuestro carácter consistirá en si nos impondremos sobre nosotros tareas que podríamos eludir, si *tomaremos voluntariamente,* o no, interés en aquello que es digno de nuestro interés (1).

Este principio de edificar de adentro hacia afuera, tiene que desarrollarse algo más. Un interés espontáneo significa

---

(1) Sobre la relación de los intereses espontáneos a los adquiridos, véase William James: *Talks to Teachers on Psychology.* (New York, 1899). Sobre la necesidad de comenzar toda instrucción desde el nivel del niño, y sobre la base de un interés ya existente, véase Patterson Du Bois: *The Point of Contact in Teaching.* (New York, 1910).

66. La Apercepción o sea la Asimilación Mental.

que la mente está activamente buscando su nutrición. Ahora bien, justamente como la nutrición física, para llenar su fin, no sólo tiene que ser tomada sino también asimilada, así la instrucción tiene que ser mentalmente asimilada antes que pueda edificar la mente (1).

El nombre técnico para la asimilación mental, es apercepción. El hecho es tan simple como el término es tosco. El hecho esencial es que entendemos nuevas ideas por medio de ideas que ya poseemos. Un niñito que había aprendido a llamar "bow-wow" a un perro, dió el mismo nombre a gatos, ovejas y otros animales pequeños. Cuando, en el gran día nacional, en los Estados Unidos de la América del Norte, el "Día de Gracias", en la hora del almuerzo, apareció un pavo asado sobre la mesa, "Bow-wow" fué la observación que hizo el nene. Similarmente, las vacas y otros animales grandes fueron llamados "ossy" (caballito). Esa extensión de nombres viejos a objetos nuevos es una señal externa que los objetos nuevos van siendo agrupados en las clases ya reconocidas. Lo nuevo va siendo así asimilado por medio de lo viejo. En los días anteriores a la higienización del Chicago River (río de Chicago) por medio del canal de desagüe, se oyó a una niñita decir a su compañera: "Yo detesto los ríos, ¿no los detestas tú?" "¿Por qué?" dijo la otra. "Porque tienen tan mal olor", fué la respuesta. Esa niñita interpretaba su instrucción en la geografía por medio de su propia experiencia.

Ese proceso es universal. Vemos lo nuevo a través de lo viejo, lo distante por medio de lo cercano. Comprendemos las cosas de las cuales no tenemos experiencia, imaginándolas bajo la forma de aquellas de que tenemos experiencia. Nos posesionamos de la idea del amor de Dios por medio de nuestra experiencia como niños o como padres, o como esposos y esposas, y el concepto superior de la divinidad que podemos formar es

---

(1) A ese símil físico, Patterson Du Bois ha agregado varios otros, como ser la nutrición por la atmósfera, por la luz, y por el ejercicio. — *The Natural Way in Moral Training*. (New York. 1903).

ese que recibimos por la contemplación de una vida humana completa. Por la otra parte, cada nueva experiencia, o idea, en el mismo acto de ser interpretada por medio de una experiencia o idea ya vieja, la modifica. Después que el niñito había llamado "bow-wow" al pavo del *Día de Gracias*, ese nombre significaba más para él que antes, y el objeto, perro, tenía nuevas y más vastas relaciones. El gran hecho de la apercepción, pues, declarado en términos generales, es que la idea vieja interpreta la nueva, pero es a su vez modificada por ella.

Las aplicaciones de este principio a la educación son perfectamente directas. *Primero*, el éxito de todo esfuerzo educacional depende en cada paso de la extensión y la profundidad de la experiencia pasada del niño, no menos que del nuevo material que se le presenta. De ahí el valor de un abundante y variado contacto con la naturaleza, de la manipulación de las cosas, de hacer uso de herramientas, de emplear todos los sentidos y todas las potencias activas. *Segundo*, el percibir algo es más que meramente verlo, y el aprender una verdad es más que memorizar su fórmula, aunque fuera comprendida toda palabra en esa fórmula. La habilidad de definir y formular, o aun de dar respuestas correctas a preguntas escudriñadoras, no representa la medida de las positivas adquisiciones que uno ha alcanzado. La cuestión importante es siempre ésta: ¿Qué significa ésto para el niño, en los términos de su propia experiencia? *Tercero*, síguese, pues, que el maestro tiene que dedicar, cuando menos, tanto tiempo a lo que ya posee la mente del niño, como a las nuevas ideas que tienen que serle presentadas. La nueva idea no puede ser depositada o arrojada violentamente en una mente que la está esperando. Sólo puede ser vinculada a alguna idea que ya existe allí, y si no se la vincula de esa manera no llega a ser realmente adquirida por el niño. Uno de los grandes objetivos del movimiento para el estudio del niño, es descubrir cual es el conjunto de ideas que poseen los niños en varias y determinadas edades. El tal conjunto de ideas revela el "punto de contacto" con la experiencia real del niño, y el conocimiento de ese conjunto habilita al maestro para efectuar la unión, o más bien, la fusión de lo nuevo y lo viejo, por

medio del propio interés espontáneo del niño. Muchas aplicaciones de este principio a la instrucción moral y religiosa, saltan a la vista en seguida. Otras serán indicadas en el curso de lo que sigue en esta obra.

CAPÍTULO VIII

La Educación considerada como el Desarrollo de Personas

Hemos dicho que el niño no es meramente un organismo, físico y mental, sino también una persona. ¿Qué es ser una persona? Sin ser demasiadamente formal o técnico, podemos contestar que la personalidad, es el conocimiento de sí mismo, y el gobierno de sí mismo, o más definitivamente, la capacidad de pensar uno por sí mismo en su relación para con su mundo, colocar delante del *yo* determinados fines como deseables, y con libertad escogerlos como propios de uno mismo. Ahora bien, la educación tiene como su intención el ayudar al niño a realizarse a sí mismo. Aquí nuestra figura del desarrollo por medio de la nutrición deja de ser adecuada. Pues, mientras que la digestión y la asimilación son efectuadas dentro de nosotros más bien que por nosotros, nos constituímos personas sólo por medio de actos de escogimiento propio, de crítica propia, y de selección que son estrictamente actos propios nuestros. Hay un sentido según el cual puede afirmarse que la personalidad o la constitución del *yo*, es más alcanzado por uno mismo, que no conferido de afuera. De adentro, del interior, surgen los resultados de la vida. Naturalmente, no nos originamos espontáneamente, sino que hemos sido creados; no obstante, el más profundo misterio de la creación consiste justamente en el hecho que somos a la vez criaturas dependientes, y, sin embargo, personas libres; que lo que somos originariamente nos ha sido conferido, y, no obstante, tenemos que alcanzar la realización de nuestra personalidad. Al comenzar la vida, somos personas libres sólo en un sentido potencial. No estamos en posesión de nosotros mismos, pero somos posesionados por impresiones e impulsos. En un sentido

67. ¿Qué es ser una Persona?

muy completo somos, hasta entonces, criaturas de las circunstancias. Sólo por medio de un largo y lento proceso de educación, puede alcanzar uno a posesionarse de su verdadero *yo*, pero en la porporción en que alcanza esa posesión llega a ser libre. Entonces ya no es más un mero mecanismo mental, movido por impulso ciego, sino que en cierto grado, usa ahora el mecanismo de su propia mente para fines de su propia selección. No es ya más una mera criatura de circunstancias; no se ajusta meramente a su medio ambiente, sino que más bien ajusta su medio ambiente a sus propios fines. Lo que sería una circunstancia determinada para una persona, depende de lo que esa persona determina que ella sea (1). En vista de todo esto, podemos bien modificar nuestras anteriores definiciones de la educación, considerándola como un esfuerzo para ayudar a personas inmaturas a realizarse a sí mismas y su destino como pensamos.

68. La Realización de sí mismo requiere la Expresión de sí mismo.

La educación es para ayudar la realización de sí mismo. Esto implica, en primer lugar, que el alumno tiene que ser activo, no pasivo. Implica, en segundo lugar, no sólo actividad, o el ejercicio de funciones, sino una actividad originada por sí mismo, es decir, por el *yo* mismo. En cierto sentido, la única educación posible para una persona, es la educación propia, por sí mismo. Esto no es exactamente igual al entrenamiento o el disciplinamiento. El entrenamiento incluye la formación del hábito y el aumento de poder o exactitud por medio de la práctica; la educación incluye todo eso y además el asegurarse la posesión de uno mismo, o sea la libre realización de sí mismo. Un perro, o un caballo, puede ser entrenado, pero sólo una persona puede ser educada. Síguese, en tercer lugar, que la verdadera educación tiene que desarrollar la individualidad. Sus productos no pueden ser hechos

---

(1) Mackenzie bien dice que, lo que una circunstancia es para nosotros, y asimismo lo que tienen que ser tenidas por circunstancias, depende de nuestro carácter. El mismo hecho externo o interno es una cosa para un hombre, y otra cosa para otro. — J. S. Mackenzie: *Manual of Ethics*, (London, 1899) pág, 85 y siguientes.

como por máquina, en un sólo molde y uniformes. Es del todo verdad, como Jesús nos dice, que sólo podemos salvar nuestra vida por el sacrificio del mismo *yo*, para la sociedad, pero tiene que existir un *yo* antes de que sea posible el sacrificio del *yo*, o sea de sí mismo. El sacrificio de sí mismo, que Jesús tuvo en vista, no es ninguna opaca, insípida conformidad, ni la abolición o arrasamiento de la individualidad, sino la activa contribución a la sociedad de algo que posee verdadero valor. Mientras más distintiva sea la contribución, tanto más enriquece la vida de la sociedad. El fin social de la educación, desde luego, no es impedido sino promovido por el desarrollo de una fuerte individualidad en los alumnos (1). Resumiendo estos implicados, podemos afirmar que la educación de las personas tiene que consistir en la realización de sí mismo, que la realización de sí mismo requiere expresión de sí mismo, y que ella incluye actividad, iniciativa o libertad, e individualidad.

69. Ninguna Impresión sin Expresión.

La necesidad de la actividad por parte del alumno, podría haber sido demostrada en el capítulo anterior, en que tratamos la mente simplemente como un organismo. Pues el crecimiento, como todos saben, viene por medio del ejercicio. Pero esta verdad alcanza un significado vastamente más profundo por su conexión con el principio de la realización personal de sí mismo. Reteniendo allá en el fondo de nuestro campo de estudio ese concepto de personalidad, procedamos ahora a examinar la relación general de la actividad al desarrollo mental. La necesidad de actividad en el alumno, ha alcanzado una expresión cristalina en dos máximas o lemas: "Ninguna impresión sin expresión", y "Aprender haciendo". La primera de esas máximas, significa que todo lo recibido por el alumno, del maestro o del libro de texto, tiene que ser expresado por el alumno antes que pueda llegar a serle una posesión vital. No aprendemos realmente nada hasta que lo expresamos en palabra o en acción. No lo aprendemos primeramente y después lo expresamos, sino que la

---

(1) Para una discusión del aspecto social de la educación religiosa véase el Capítulo XXII, de esta obra.

expresión es en sí misma una parte del proceso de adquisición. La impresión sin la expresión, deja la mente, cuando más, en un estado de aparente pero ficticia iluminación. Cualquier hombre puede observar eso en sí mismo. Cuantas veces imaginamos que hemos dominado un asunto, y luego, cuando tratamos de relatar lo que suponemos saber o creer, descubrimos que nuestra mente sólo posee los más meros fantasmas de ideas. Cuantas veces también hemos notado que nuestro tema se desarrollaba y clarificaba en el mismo acto de hablar o escribir sobre él. Cuanto más es así con los niños, cuyos recursos son tanto menos y más pequeños que los nuestros. La impresión tiene que convertirse puntualmente en expresión, o llega a carecer de poder y de significado. El pequeño niñito tiene que relatar su cuento en sus propias palabras, o representarlo en los hechos y acciones; los niños mayores tienen que recitar la lección, o escribir una composición, o trazar un mapa, o dibujar un cuadro, o hacer un problema o inventar una representación dramática. Esos modos de expresión, no son algo por encima y además de la obra de la instrucción, pero son una parte esencial de la misma,

70. Una Ilustración.

Una maestra en una escuela pública daba a sus alumnos una lección de la historia de nuestro país (1). La lección del día era la descripción del desembarco de los "Pilgrims" (2) en Plymouth. Primero se hizo el relato de la historia, y luego la maestra dijo: "¿Gustarían ustedes representar en un juego esta historia?" Los niños contestaron afirmativamente, y una niñita que sirviera como jefe de la expedición, fué nombrada. En seguida, ella llamó uno por uno a otros niños y les asignó sus partes, y sin insinuación o dirección de afuera, ella organizó y los niños representaron la escena siguiente: El buque "Mayflower" (3) fué representado por niños arreglados en dos líneas a semejanza en su forma de los costados de un buque. En la proa y la popa un niño tenía

---

(1) El autor se refiere a los Estados Unidos de Norte América. — (Nota del Traductor).

(2) Los "Pilgrims" (Peregrinos) fueron de los primeros fundadores de las Colonias Británicas en Norte América, hoy Estados Unidos. — (Nota del Traductor).

(3) Buque histórico de los "Peregrinos". — (Nota del Traductor).

una bandera. Los "Peregrinos" fueron representados por los demás niños, quienes fueron puestos primeramente dentro de las líneas que representaban la configuración del buque, y luego desembarcaron caminando con debida gravedad. El valor de un ejercicio tal es múltiple. Hace que la historia sea vivida para el alumno, le da realidad, la fija en la memoria, y — lo que es cuando menos de igual importancia — desarrolla iniciativa e individualidad.

Veremos luego, como el lema: "Ninguna impresión sin expresión", se va aplicando en la instrucción en la Escuela Dominical. Pero en primer lugar tenemos que desarrollar un poco más el principio general. "Aprender haciendo", nos lleva un paso más adelante. Esta máxima significa que se adquiere mejor una idea haciendo algo en que se hace uso de esa idea. Los niños, como todos saben, gustan tener algo que hacer. Ahora bien, el maestro moderno aprovecha ese hecho, conduciendo al niño a hacer las cosas en que surge una necesidad de mediciones (pues esto incluye la aritmética), de lenguaje (lectura y escritura), conocimientos geográficos e históricos, etc. El experimento más avanzado en esa dirección es el del Profesor John Dewey, quien ha organizado una escuela en que el niño es conducido por ese método desde la primera edad kindergarterina, hasta su ingreso al colegio de enseñanza secundaria (1). Uno de los propósitos de esa escuela es continuar la educación natural que comienza en la familia por el contacto del niño con la vida en concreto. De consiguiente, el alumno se ocupa en tres ocupaciones domésticas que son fundamentales para el bienestar humano: — a saber, la preparación de comida (cocina), de ropa (hilar y tejer), y de abrigo (carpintería, etc.) Ese trabajo le introduce en seguida a la naturaleza, y adquiere algunos de los rudimentos de las ciencias naturales y físicas. Desde que requiere ese trabajo mediciones, símbolos y registros, le hace sentir la necesidad de aritmética, lectura y escritura, y las estudia en respuesta a su propio interés espontáneo y por razón de su

71. "Aprender Haciendo".

(1) Véase John Dewey: *The School and Society*, (Chicago, 1900).

inmediata utilidad. Primeramente se ocupa en las formas más simples de esas tres ocupaciones, luego en otras más complejas. Como esa secuencia reproduce el orden del desarrollo de la civilización, el alumno llega a interesarse en la historia; y la vive, en cierto grado, en miniatura. A cada paso su poder creativo o inventivo halla campo, bien sea en forma práctica o artística. A cada paso, también el trabajo es cooperativo, y de ahí educativo de los sentimientos sociales. Las gravitaciones de este notable experimento, son complejas; no obstante, ciertos principios se destacan con claridad. Una cosa es segura: el niño está tratando con la vida real, de modo que se evita el aislamiento artificial ordinario de la escuela del hogar y del trabajo real del mundo. Luego, apelando siempre al interés espontáneo del alumno, la escuela arregla el material y las ocupaciones de modo que las reacciones resultantes ajusten el individuo a sus semejantes, y a los conocimientos, las artes y las industrias por las cuales vive la sociedad. El punto que debe ocupar nuestra atención especial, sin embargo, es el modo radical en que se aplica el principio de aprender haciendo, justamente así como la raza ha adquirido sus conocimientos, primeramente por medio del hacer las cosas necesarias para conservar la vida, y para alcanzar los fines escogidos de la vida; así también el niño tiene que ser instruído por medio del mismo hacer las cosas en las cuales él también está realmente interesado.

La necesidad de la educación por medio de la actividad del alumno, está basada en nuestra estructura mental y nerviosa. Considerado en un sentido amplio, el trabajo de la mente consiste en transformar impresiones en acciones.

72. El Arco Sensori-Motriz.

El mecanismo nervioso envuelto en este proceso se describe técnicamente como el "arco sensori-motriz". Tres son las partes principales de nuestro sistema nervioso: los nervios sensorios, que llevan el estímulo sensorio al cerebro; el cerebro mismo, que sirve como una especie de permutador central telefónico para poner una parte del organismo en contacto con otra; y los nervios motrices, que conducen el estímulo del movimiento a los músculos y los hace

contraer. De modo similar, nuestros estados conscientes típicos son, primeramente, impresiones de los sentidos; en segundo lugar, nuestros pensamientos y emociones; y, tercero, nuestras voliciones e impulsos a la acción. A primera vista, imaginamos que estos vienen en orden serial; primero la impresión, luego el pensamiento, y después la acción; pero eso es sólo la mitad de la verdad. Pues mientras que el pensamiento puede ser deliberado, y la acción puede ser demorada para esperar la conclusión de la reflexión, sin embargo, ninguno de esos procesos jamás tiene lugar del todo aisladamente. Un estado mental completo, envuelve todos esos tres aspectos de la mente. Con cada impresión va, cuando menos, un acto naciente. Cuando menos, hay cambios en la circulación y la respiración, y aun nuestros músculos voluntarios se contraen y se relajan, en mayor o menor grado, con las variantes sombras de la impresión mental. Cualquiera puede fácilmente darse cuenta de esto, tomando nota ocasionalmente del estado de su organismo físico, cuando la mente está aparentemente sola recibiendo impresiones, como en escuchar un cuento, en contemplar un paisaje, etc. La substancia de todo esto es, que, hasta donde se relaciona con la educación, un estado mental nunca es completo hasta que tiene expresión adecuada, o hasta que el acto equilibra la impresión. Cualquier obstáculo que impide los canales expresivos o activos, impide también la corriente de energía mental. El resultado de una expresión inadecuada, es falta de claridad, desinteligencia, olvido, o posiblemente un engreimiento superficial de conocimientos.

Este principio es válido para adultos tanto como para niños, y el abandono del mismo explica muchos fracasos, completos o parciales. La predicación, por ejemplo, es a menudo débil, a pesar de la inteligencia y un vivo entusiasmo y afán, porque no revela a los oyentes un modo directo para aplicar la verdad que oyen. Un sermón efectivo no es necesariamente lo mismo como un sermón que afecta. La congregación tiene que hablar y obrar antes que la impresión producida por el púlpito pueda llegar a ser asunto realmente vital, y el hablar y obrar, recuérdese, no

73. Negligencia de Expresión en la Educación Religiosa.

son meras consecuencias de estar en posesión de la verdad, sino que son también una parte del proceso de posesionarse de ella. "El que quisiere hacer .... conocerá" (San Juan VII, 17). Si esto fuera exacto en cuanto al trabajo Cristiano entre adultos, ¡cuánto más se aplicaría a todo trabajo entre niños! Los adultos tienen muchos modos de expresión propia, algunos de los cuales son indirectos, y muchos de los cuales pueden ser pospuestos por un mayor o menor tiempo. Pero un niño tiene que expresarse en seguida y directamente, o la impresión se desvanece de manera que no puede ser recuperada eficazmente.

En muchos casos, los métodos de la iglesia para con los niños no son mucho más que una forma diluída de predicación. Ignoran o tratan con abandono la necesidad de una expresión activa. Esa es una de las razones porque los hechos bíblicos y las verdades espirituales permanecen siendo tan externas a muchos alumnos de la Escuela Dominical. La historia bíblica que se repasa una y otra vez en la clase, queda olvidada, y el niño llega a la madurez vergonzosamente ignorante acerca de los hechos más simples. Una sola vida, aunque sea inculta, que aplique el contenido de la Bíblia al uso de cada día, y exprese así sus impresiones, aprende más de las Escrituras en un sólo año que lo que muchos inteligentes alumnos de la Escuela Dominical aprenden en un doble ciclo de siete años cada uno. El mismo principio se refiere a las "aplicaciones", o "lecciones" que pueden ser extraídas de la materia bíblica. Muchos instructores imaginan que su más importante deber es relatar a la clase exactamente que lección moral o espiritual puede ser aprendida del párrafo que se está considerando. Pero si el instructor se detiene ahí, es probable que haga más mal que bien. Una impresión religiosa que no asegura una expresión, es peor que el no haber recibido impresión alguna. Porque continúa siendo externa, parece ser un algo no real, y la repetición de tales impresiones religiosas conduce finalmente a un hábito de considerar la misma religión como algo externo y no relacionado a la vida real de uno mismo.

Veamos ahora cual es la relación y gravitación de todo esto sobre la personalidad, idea que por el momento hemos veni-

do dejando algo fuera de vista. Hemos visto que el niño debería expresar lo que se le da para aprender, y que esa expresión se efectúe lo más normalmente cuando los hechos o las verdades que tienen que ser dominadas le ocurren como partes esenciales de alguna ocupación activa en que está él espontáneamente interesado. Un tercer y más profundo aspecto del caso es que el alumno aquí toma la iniciativa, y en el resultado expresa no meramente el hecho o la verdad que está aprendiendo, sino también a *sí mismo*. Pestalozzi ponía énfasis sobre la actividad; pero Froebel sobre la actividad de sí mismo (1). Es decir, el niño se dedica a una determinada actividad educacional, por razón de su propio interés en esa actividad. En cierto sentido, él libremente inicia y lleva adelante su propia educación. Mientras que el maestro elije para él, proporcionándole ciertas clases de material para la expresión de sí mismo, más bien que otros, el niño también elije por sí mismo porque está interesado en ese material. Sus reacciones sobre él constituyen su propia, libre expresión de sí mismo. El no meramente aprende algo, sino que también se descubre progresivamente a sí mismo. Si le fuera posible expresar en palabras ese aspecto de su experiencia, podría decir: "Ya descubro que para vivir mi mismísima propia vida, tengo que decir "yo soy" no "yo es"; que tengo que poder saber cuanto es una tercera parte de una parte; que tengo que conocer las fronteras de mi pueblo, mi provincia, mi país; que tengo que realizar de donde viene mi nutrición, como alcanzaron mis antepasados la civilización, y ganaron su libertad. Todas estas cosas me pertenecen, y yo sería menos *yo* sin ellas".

74. No sólo la Actividad, sino también la Libre Actividad de Uno Mismo.

Este es el gran principio de la libertad en la educación. El niño no tiene que ser forzado en ningún molde arreglado de antemano. No tiene que imitar meramente. No tiene que meramente asimilar nutrición. Tiene, más bien que alcanzar su condición propia de individuo, por una serie de actividades espontáneamente iniciadas que conducen a una serie progresiva de descubrimientos

75. La Libertad en la Educación.

(1) J. L. Hughes: *Froebel's Educational Laws for all Teachers*. (New York, 1899). Capítulos IX y X.

de sí mismo, de su mismo *yo*. El movimiento en favor de la libertad en la educación, es prácticamente paralelo con el movimiento moderno en favor del gobierno popular. Las dos reformas son, en verdad, partes de un solo esfuerzo del espíritu humano. Cuando se estaba organizando el movimiento para la independencia Norteamericana, y para el gobierno popular en Francia, la reforma pedagógica comenzaba también. El siglo de nuestra libertad política, es también el siglo en que el niño ha sido emancipado de los métodos escolares represivos. Muchos hombres que hoy viven, han sido testigos de una gran parte de esa revolución pacífica. Pueden recordar un tiempo cuando tanto la instrucción como la disciplina en la escuela común, se caracterizaban por mucho restringimiento y mucha compulsión, cuya intención era amoldar el niño a las ideas del maestro. En la escuela bien dirigida de hoy, si un niño no aprende, si es inquieto o indisciplinado, el maestro, en vez de inventar planes para una compulsión más efectiva, se pregunta a sí mismo, en que no ha comprendido al niño, y en que no le ha adaptado el trabajo escolar.

El kindergarten no sólo ha sido la más completa expresión de esa idea, sino también un avanzado y un conductor de todas las demás ramas de la educación general. Se ha mantenido en el lugar de protector de la gozosa espontaneidad de la niñez. Con firmeza ha declarado que cuando el niño entra en la escuela, no debe esperarse de él que deje a un lado la libertad de su vida de hogar y sus juegos. Debería él continuar expresándose libremente, y la escuela debería hallar su misión en proporcionarle medios para una más plena, más rica y más libre expresión de sí mismo. Desde el kindergarten, esa idea se ha esparcido hacia arriba, penetrando en todo el organismo escolar hasta llegar al colegio universitario. El sistema electivo de estudios ha sido adoptado por los colegios, y va siendo adoptado por los "High Schools", en gran parte respondiendo a ese principio. La disciplina escolar, ha llegado a ser en gran parte asunto de gobierno de sí mismo por alumnos y estudiantes. Como consecuencia, el trabajo escolar ha llegado a ser más gozoso, y la disciplina más fácil.

Ahora bien, el gozo en el trabajo, conduce a tentar trabajo más difícil y a alcanzar resultados más amplios. Dos o tres generaciones ha, la mayoría de los maestros probablemente habría negado la proposición que los alumnos gustan el trabajo difícil. Hoy, los maestros pensantes, establecerían una distinción: los niños y jóvenes gustan el trabajo difícil que es expresivo de sí mismos, pero todavía les disgusta la tarea que no tiene significado personal para ellos. Los niños no son naturalmente haraganes. Todo lo contrario. Porque, obsérvese la riqueza de energía física y mental que dedican a sus juegos y a la solución de enigmas. Es del todo natural a los jóvenes el trabajar rudamente, y ganar así una cierta, ruda, áspera robustez mental y física, vigor, y poder de aplicación. Todo niño o joven sano es una batería de poder en reserva que meramente espera oportunidad para descargarse. Se debe asumir que cualquier alumno que no es habitualmente atento e interesado, es defectuoso, mental o físicamente, o sufre los resultados de un método defectuoso.

76. El Interés de la Religión y la Moral en este Principio.

El interés de la religión y de la moral en el principio de libertad en la educación es mayor, si posible fuera, que el de la así llamada educación secular. Pues la religión y la moral tienen referencia primaria a la libre personalidad como tal. Su propósito es inducir a los hombres a escoger libremente el bien; aun más, se esfuerzan para hacer que los hombres gusten el bien y hallen en él su libertad y la realización de sí mismos. La educación religiosa y moral, de consiguiente, no puede ser nada menos que el ir alcanzando progresivamente la libertad por el ejercicio de la libertad: y su método no puede ser nada menos que el colocar al niño en una serie de situaciones tan concretas que le revelen a sí mismo, como realmente interesado en lo bueno, y como habiéndose alistado él, a sí mismo, en el servicio del bien. Esto implica un conocimiento creciente del bien y del mal, una progresiva apreciación espiritual, y un disciplinar contínuo de la voluntad. No es instrucción solamente; no es sólo hábito; no es meramente instrucción más el hábito; es también el sentido personal de la realidad, de descubrir la mismísima vida de uno

mismo. Esto es exacto no sólo en cuanto a la parte ética de la religión, sino también acerca de las sagradas experiencias en que el alma realiza la presencia de Dios. Aquí, también, hay libertad y el supremo gozo, y el camino que conduce a esas experiencias es también el de la expresión libre de sí mismo.

CAPITULO IX

Castigos y Juegos

El capítulo actual será una tentativa para ilustrar y aplicar el principio de la libre expresión de sí mismo, refiriéndome a los extremos: el juego y el castigo. Lo primero parece a primera vista corresponder más intimamente a la idea de la libre expresión de sí mismo, y poseer, sin embargo, poco valor educacional, mientras que lo segundo parece contradecir el principio de la libre expresión de sí mismo, y ser, no obstante, esencial para la educación de la voluntad moral. Comenzaremos con el castigo. Este representa, en verdad, una limitación de la libertad, pero al reflexionar percibimos que la libertad, en todo caso, tiene que ser limitada. Todo niño, por ejemplo, desea jugar con pólvora y armas de fuego. Ahora bien, aquí tenemos una situación, en la cual, en general, la libertad no puede ser y continuar siendo ilimitada. Pues, si el padre no dice "No", los mismos explosivos lo dirán dañando al niño y cercenando su poder. Ese es un caso típico. La libertad sin restricción destruye la libertad; y a la inversa, la más completa libertad se limita a sí misma. En el caso de las armas de fuego, la más completa libertad es la de un adulto quien, en vista de la naturaleza de los explosivos, se restringe voluntariamente, o fija reglas para su propia conducta respecto a ellos.

77. Los Límites necesarios de la Libertad.

La libre expresión de sí mismo, pues, incluye la restricción de sí mismo. Ahora, el problema en cuanto a los castigos aplicados a los niños, es simplemente de si un castigo infligido contra la voluntad del niño puede, no obstante, constituir para el niño su propia expresión de sí mismo en el sentido de la propia limitación. Sabemos que los meros hábitos pueden ser formados bajo la influencia del castigo en perspectiva o el castigo ac-

tual, y que, en esa proporción, la vara puede ayudar a formar el carácter. Pero, a no ser que en, y por medio del castigo, el niño se descubra *a sí mismo,* el valor de los hábitos así formados puede ser puesto muy seriamente en duda. El propósito práctico tiene que ser el hacer que todos los castigos y todos los restringimientos sean castigos y restricciones impuestos a sí mismo.

78. Errores Comunes en cuanto al Castigo.

Los niños son castigados con menos frecuencia y con menos severidad ahora que antes. Esto es debido en parte a una énfasis progresiva sobre los aspectos más suaves del Cristianismo; en parte al movimiento en favor de la libertad en la educación, y en parte, tal vez, a una sencilla falta de inclinación a encarar un problema de tanta delicadeza. En general, este cambio en la suerte de la niñez es probablemente para bien. No obstante, nadie negará que el castigo es a menudo infligido sin la necesaria sabiduría, ni tampoco que es con frecuencia omitido donde más se necesita. Hay razón para sospechar que pocos padres tienen una noción clara, y menos aun tienen una noción sana, de cual es la relación del castigo con la formación del carácter. Las penalidades son infligidas por razón de algún pequeño fin inmediato, como ser el de obtener más silencio en la casa, o aun como un acto de resentimiento. Con frecuencia, el castigo es omitido del todo con el fin de evitar algún disturbio, o porque uno de los padres teme crear una situación que no podrá gobernar. No será fuera de lugar, pues, mencionar unas pocas máximas que surgen directamente del hecho que nuestro supremo deber para con la niñez es ayudar su desarrollo como personas.

El castigo nunca debe ser infligido a los niños por una persona en estado de enojo, o por razón de ira, resentimiento o irritación de clase alguna; esta es una proposición que casi se evidencia a sí misma. Cuando es infligido, debe ser tan deliberado y bien razonado como lo es un importante contrato comercial, y debe ser administrado como un deber que no puede ser evadido. Además, debe tener en vista un fin definitivamente bueno; debe contemplar el futuro, y no meramente el pasado. Sean cuales fue-

ren nuestros conceptos de los castigos divinos, o de los castigos que impone el estado, ciertamente en el caso de los niños el mero desquite o desagravio, la mera vindicación de la ley violada, y la mera aserción de autoridad o de la justicia abstracta, están fuera de cuestión. La cuestión esencial es, ¿qué efecto tendrá el tratamiento propuesto al niño, sobre su propio desarrollo de él? Esa cuestión no puede ser contestada sin considerar el efecto sobre el espíritu, tanto como sobre la conducta externa. Castigar sabiamente, es castigar el ser interior de manera que de él proceda la vida.

79. El Castigo como la Expresión de Sí mismo.

El castigo es educativo en la proporción en que su infliccción parécele al niño ser una genuina expresión de lo que él mismo es, o hace, de manera que despierte en él un deseo de vencer al *yo* actual y elevarse a un *yo* superior. No es bastante impedir que se hagan ciertas cosas y asegurar que otras se hagan; la disciplina fracasa cuando no ayuda al niño a *desear* hacer, o a abstenerse de hacer. La disciplina correcta cultiva las preferencias, la norma, el sentido de lo que uno realmente es. En una palabra, el castigo debería ser la expresión de sí mismo de un *yo* inferior del cual surge el sentido de un *yo* superior. Para ese fin, las penalidades deberían ser naturales más bien que artificiales, es decir, deberían ser, y tener la apariencia de ser, los resultados directos de la misma acción del niño, más bien que las imposiciones de una voluntad aparentemente arbitraria. Los niños no deben ser demasiadamente protegidos de las consecuencias dolorosas de una conducta tonta o indiscreta. Existe un valor educativo en magulladuras, cortaduras, quemaduras, y aun en arañazos y golpes recibidos de otros niños. Una de las peores situaciones en que puede ser colocado un niño es un hogar que tanto le abriga del dolor, que no llega a aprender el hecho de la existencia de ley, tanto natural como social, ni tampoco el hecho correlativo que la restricción de sí mismo es esencial para la más amplia libertad.

El castigo en el sentido estricto—es decir, como distinto de las meras consecuencias que ocurren bajo la ley natural—tendrá que ver principalmente con violaciones de las condicio-

nes de la vida social. Es aquí donde la arbitrariedad de parte de los padres o los maestros tiene más probabilidad de introducirse quizás algo furtivamente. Aun las reglas que no son realmente arbitrarias, pueden parecer serlo al niño, y el castigo por su infringimiento, aunque sea copia verdadera de la vida real, puede parecerle, artificial, irrazonable y arbitrario. Este es asunto serio. Pues cualquier trato o manifestación que le parece al niño ser semejante a la mera arbitrariedad, tiende a evocar una respuesta de la misma clase; y en defensa de su propio sentido de su *yo*, él oculta, engaña e inventa medios insociables de aserción de sí mismo.

Las reglas y las penalidades, pues, no sólo no deben ser arbitrarias, sino que tampoco deben tener la apariencia de serlo. Esto implicaría algo de explicación, pero aun más en el sentido de inventar penalidades sociales de tal naturaleza que el delincuente pueda ver que él mismo se las ha impuesto. Por ejemplo, el egoismo y la desatención al orden establecido, tienden a deshacer e impedir los juegos y pasatiempos; de consiguiente, en el interés de un juego o pasatiempo, que es el interés del mismo niño, a un niño voluntarioso hay que negarle algunas veces un pasatiempo muy deseado. Naturalmente, por el momento ningún castigo parece ser causa de gozo, sino de tristeza. Temporariamente el disciplinario tiene que oponerse al niño; no obstante, la naturaleza de la regla violada, la naturaleza de la pena, y la actitud personal en la administración de la misma, todas deben ser tales que el niño llegue a realizar prontamente que su propia y más profunda voluntad está en armonía con la mano que castiga. Un niñito, por medio de su juego en una habitación de la familia, había hecho peligrar la lámpara grande encendida que iluminaba toda la pieza. Se le había amonestado repetidas veces, pero el impulso del juego le dominaba, se olvidó, y pronto hizo caer la lámpara. En el acto el padre, explicando al niñito los peligros de una memoria frágil, e indicándole que su memoria tenía necesidad de alguna ayuda externa, le aplicó un severo castigo corporal. Fué con relación al porvenir, no al pasado; representaba un orden necesario de cosas, más bien que una voluntad arbitraria; y llegó

a ser para el niñito a la vez una expresión de su ser imperfecto y un medio de ayudarle a realizar un *yo* más alevado (1).

Volvamos ahora al extremo opuesto al castigo, la libertad no restringida de los juegos. Alcuin (murió en el año 804), quien es generalmente tenido por el padre de la educación medioeval, consideraba los juegos como frívolos y sólo dignos de ser desalentados o suprimidos. En esa tendencia fué seguido por varios educadores. Hasta tiempos comparativamente recientes, aun aquellos que no han condenado los pasatiempos y juegos, los han estimado, sin embargo, como esencialmente inútiles, o cuando menos como un modo relativamente inofensivo de ocupar a los niños cuya corta edad no les permite ocuparse en nada útil. Todo esto ha sido ahora trastrocado. Los juegos de los niñitos, desde que revelan sus intereses espontáneos, han llegado a ser un guía en los problemas educacionales; y desde que el interés espontáneo ha llegado a ser la palanca del maestro en la educación del niño, el esfuerzo consciente de los maestros se ha dedicado a hacer que el trabajo de la clase sea algo semejante a los juegos del recreo. No existe ninguna línea absolutamente divisoria entre las dos clases de actividad. Y esto no es todo. Pues el juego escolar resulta ser un proceso educacional de primera clase. El instinto por los juegos es el modo de la naturaleza, y de ahí, el modo de Dios, de desarrollar el cuerpo, la mente y el carácter. La rapidez y exactitud de percepción; la coordenación de los músculos, que ponen el cuerpo rápidamente al servicio de la mente; la rapidez de pensamiento; exactitud de criterio; prontitud de decisión; gobierno de sí mismo; el respeto para los demás; el hábito de la cooperación; el sacrificio de sí mismo para el bien de un grupo — todos estos productos de la verdadera educación son evocados en pasatiempos y juegos. Además, el instinto-juego varía con las distintas especies y con los dos sexos, de manera que sus formas específicas preparan al in-

80. El Valor Educacional de los Juegos.

(1) Véase Elizabeth Harrison: *A Study of Child Nature.* (Chicago, Kindergarten College, 1902), and Herbert Spencer: *Education Intellectual, Moral and Physical.* (New York, 1872).

dividuo para sus funciones específicas. Los juegos de un cordero, preparan para las actividades de un animal de pastoreo; los de un cachorro de león, predicen la caza y la muerte de la presa. Los juegos de una niña, miran adelante hacia la maternidad; los de un varón, a proteger, construir, adquirir. En resumen, los juegos son una parte de la escuela de la naturaleza.

81. La Relación del Juego con la Educación Religiosa.

La relación de los juegos a la religión, requiere una palabra específica. Justamente así como la laguna entre la escuela y los juegos va siendo llenada, así también el hogar y la iglesia deben ahora, al fin, despertarse a la significación divina del instinto-juego, y hacer uso de él con el propósito de desarrollar la naturaleza espiritual. La oposición entre el espíritu de jugar y el espíritu religioso, no es real: es sólo imaginaria; justamente como lo es también entre los juegos y la obra escolar en general. Por razón de nuestra ignorancia, hemos separado lo que Dios ha juntado y unido. Aquí está el secreto de mucha de nuestra falta de poder con la juventud. Enseñamos a los niños a pensar que sus más libres y espontáneas actividades, sus juegos, no tienen afinidad alguna con la religión, y luego nos admiramos que la religión no parece serles más atractiva al paso que se desarrollan hacia la madurez. Enmascaramos el gozo y la libertad de la religión con nuestras caras largas, nuestras devociones perfunctorias, nuestros cuchicheos y reticencias, y luego nos parece raro que la juventud demuestre un gusto tan excesivo por los placeres mundanos. Tan recientemente como el año 1900, un prominente director de Escuela dominical insistió en sostener esa tesis tan paralizadora. "Es erróneo", dijo él, "hablar del kindergarten de la escuela Bíblica. Los obreros primarios sabios sienten repugnancia hacia la idea de convertir parte alguna de la escuela Bíblica en un kindergarten, porque el pensamiento propio de los juegos debe reservarse para otros lugares distintos de la Casa de Dios, y para otros tiempos que no sean el Día del Señor. A los pequeñuelos, se les debe enseñar la reverencia desde la misma infancia". Mientras prevalezcan nociones como éstas, debemos suponer que los

niños excluirán a Dios de sus juegos, que pensarán en la religión como un algo no-natural, y se desarrollarán o bien indiferentes a la religión, o sino reservarán su reverencia para el Día del Señor y la Casa del Señor. A no ser que descubramos la unidad natural del juego con la educación en la religión, tanto como en la así llamada educación secular, nunca aseguraremos el gobierno de todo el niño, o todo el joven para Cristo.

82. La Interpretación Cristiana de los Juegos.

El problema práctico es, en parte, el alcanzar a extender el espíritu Cristiano a todos los pasatiempos y juegos de la niñez y la juventud, y el espíritu de los juegos a las instrumentalidades de la educación religiosa, de manera que el conjunto de la vida sea vivido como en la presencia de Dios y en amistad con Cristo. Si el pensamiento de Dios o de Cristo desalienta o disminuye el gozo de los juegos y pasatiempos, eso prueba meramente que hemos interpretado malamente lo divino a los niños. Un niño que no puede manifestarse abierta y libremente en la presencia de su padre terrenal, o de su hermano mayor, es un testigo contra tal padre o tal hermano. Hay allí una revelación imperfecta de paternidad, y una revelación imperfecta de hermandad. El hecho que así hemos representado al Padre Celestial y al gran Hermano Mayor de todos nosotros, demuestra cuan tardos de corazón hemos sido, y cuan débilmente nos hemos posesionado del principio de la encarnación. Dios en Cristo, significa Dios en la niñez, tanto como en la vida adulta; Dios en los juegos de los niños, desde luego, tan verdaderamente como en la labor y la adoración de la vida adulta. En verdad, la libertad en los juegos, es un elemento normal de vida y una actitud normal hacia la vida para adultos como para niños. Bushnell dice: "Los juegos son los símbolos e intérpretes de la libertad, es decir, de la libertad Cristiana.... Los juegos no requieren ningún motivo más que el deseo de jugar; y así la verdadera bondad, cuando está madura en el alma y ha llegado a ser ahí una completa inspiración, no pedirá ningún otro motivo más que el de ser buena. Por eso a propósito Dios ha fijado los comienzos de la vida natural en una disposición de ánimo determinada, que anuncia, por anticipación,

el último y más sublime capítulo del carácter, que es inmortal". Así el juego de los niños llega a ser "un intérprete natural de lo que es superior y último en el gran problema de nuestra misma vida" (1).

Profesando este modo de ver acerca de los juegos de los niños, debemos esforzarnos, no para hacer que los niños sean semejantes a adultos que carecen del don para los juegos, sino para hacer que los adultos sean semejantes a niños llenos del espíritu que juega. En toda la educación, la actitud propia del juego debe conservarse hasta donde sea posible. Después de todo, ¿no es algo realmente alegre el aprender una cantidad de cosas, tener una ocupación, hacer algo que valga la pena? ¿No es un divertido entretenimiento hacer lo que es recto? En verdad, hay cruces inevitables, hay debilidad donde quisiéramos tener fuerza; hay esperas cuando quisiéramos obrar, hay que actuar cuando quisiéramos descansar; hay privación y tristeza, y siempre existe la demanda exigiendo el sacrificio de sí mismo. Sin embargo, Jesús no se equivocó cuando dijo que el yugo era fácil y lijera la carga; y Pablo tuvo razón cuando declaró que la ley de Cristo era ley de libertad. Para los niños y para los adultos, a la vez, Cristo es el gran emancipador, el gran restaurador del espíritu de juego. Por medio de Él hay regocijo, aun en la tribulación; por medio de Él, el deber, el más pequeño deber, llega a ser una misión divina; por medio de Él el ser humano realiza por primera vez claramente que es hijo de Dios, con las prerogativas de un hijo. ¿Por qué, pues, somos tan sobrios en nuestras ocupaciones diarias, tan incapaces de rebajar nuestra tiesura y abandonarnos a la condición mental que caracteriza al niño? Es porque pensamos demasiada mezquinamente de nuestra vida; es por razón de nuestra estrecha conciencia de nosotros mismos; porque al *yo* más amplio se le niega una oportunidad de una plena expresión de sí mismo. Si quisiéramos entrar en la plenitud de la vida, tenemos que hacernos como niñitos, y tenemos que seguir conservando esa con-

---

(1) Horace Bushnell: *Christian Nature.* (New York: Scribners) Part. II, Chap. VI, pages 339, f.

dición. Aplicando este principio a la educación de los niños, debemos esforzarnos para impedir aun la semejanza de una ruptura entre el campo de juegos, el altar del hogar, y la iglesia.

Esto requerirá una supervisión tal de los juegos de los niños que hará que Cristo sea el director del campo de juegos — el director, no el espía o el opresor; el promovedor y no el opositor de los juegos. ¡Qué vergüenza es que El ha sido representado a los niños como una mera restricción, una mera prohibición, una negación, cuando El ha venido para que los niños tengan Su propia vida y la tengan en abundancia! Eso significa el juego, con su diversión y chanza, su ruido, sus luchas. Mientras más del espíritu de Cristo haya en el juego, tanto más entretenimiento habrá; pues las cosas que Cristo prohibe, que tienen como centro un indebido amor propio, son las mismísimas cosas que destruyen el juego, mientras que las cosas que El manda, que tienen su centro en las actividades sociales o de agrupaciones, son justamente las cosas que mantienen al juego en su apogeo. Esto no quiere decir que Cristo quisiera que los niños y las niñas fuesen morbosa y rastreramente buenitos. La tumultuosidad, la lucha, la conquista, el tomar a su cargo riesgos, el afrontar peligros — todos estos son, en determinado tiempo, propia y verdaderamente Cristianos. Siempre tenemos que recordar que "ser" y "no ser" no son las únicas alternativas; existe también el "llegar a ser". La cuestión esencial nunca es, ¿cumple este niño la ley del amor? sino más bien, ¿está él progresando normalmente hacia una madura realización y cumplimiento de esa ley?

83. Cristo como Director del Campo de Juegos.

El modo normal para que los niños efectúen ese progreso, consiste en que vayan desarrollando sus seres infantiles en la vida, en asociación unos con otros. Tienen que vivir, pero también tienen que vivir juntos. Sus luchas, sus riñas, tienen su valor. Las querellas entre los niños no tienen que ser interpretadas como señales de haberse apartado o caído de la virtud, sino más bien como espinas con las cuales el niño se hiere en sus esfuerzos para alcanzar la rosa de la normal existencia social. Las riñas de la niñez, le proporcionan a uno una serie

de experiencias que le habilitan para evitar el querellar en la vida de adulto. Cuando las personas adultas se entregan a la ira, la envidia, la calumnia y el clamor, descienden a un nivel que el niño aun no ha alcanzado, nivel que su experiencia social de la niñez le ayuda a alcanzar.

Así una acción que en un adulto es mala, no lo es necesariamente en un niño. Cristo viene a las riñas de los niños, no para condenarlas, sino para iluminarlas de tal modo que se condenen y se aniquilen a sí mismas. El suprimirlas por la fuerza, es sacrificar el desarrollo del niño. Son esencialmente destructivas de sí mismos, y es esa exactamente la lección que el niño aprende en cuanto a ellas. Otro tanto puede afirmarse de la ira de los niños. Es una etapa de vida no desarrollada. Tiene que conocerse la ira en la experiencia antes que el carácter pueda llegar a hacerse áspero. Quien no conoce la ira, no sabe como pelear contra la maldad. Algo similar se puede afirmar también en cuanto a la codicia y toda manifestación egoista de la niñez. Esos impulsos, si se les permite crecer sin impedimento, llegan a formar con el tiempo un mal carácter. Pero deben desarrollarse en fuerza de personalidad, en poder de resistencia, en potencia para emprender, continuar y triunfar en causas dignas. El hacer, pues, que Cristo sea el director del campo de juegos, significa una tan sabia y sútil superintendencia del juego, que ayuda a los impulsos de la niñez a interpretarse gradualmente a sí mismos por medio de su propia expresión, hasta que penetren y formen parte de la filosofía Cristiana de la vida.

CAPÍTULO X

La Realidad y el Símbolo, como medios de Educación

En nuestro estudio de la apercepción y de la actividad propia, tuvimos un vislumbre de algunas aplicaciones prácticas de un principio ya formulado en el Capítulo VI, acerca del Superior valor educacional de realidades concretas y experiencias positivas, comparado con el de palabras u otros símbolos. Ese principio demanda ahora una atención específica. Si nos preguntáramos por qué método ha procedido la divina educación de la raza desde el salvajismo a la civilización, seríamos impresionados en seguida, por el hecho, que Dios parece haberse ocultado detrás del medio ambiente visible y tangible de la vida humana. La raza ha emergido, ha escapado del salvajismo por medio de su propia actividad, a saber, por las luchas de los hombres con la naturaleza, consigo mismos, y de unos con otros. De esa manera, las cosas concretas y las personas visibles han sido los primeros instrumentos en la enseñanza y el entrenamiento del hombre. De la lucha con las fieras, con los rigores del invierno, con tribus hostiles, con todas las condiciones de la existencia física, surgieron las facultades avivadas, costumbres e instintos útiles y un conjunto de experiencia que fué destinado a desarrollarse en ciencia, literatura, arte y política.

84. El Método Divino de Educar la Raza.

Ese mismo es el caso con la moral y la religión, tanto como con los demás elementos de la civilización. En ninguna de esas esferas comenzó la raza su vida equipada con ideas o fórmulas hechas, ni tampoco con ningún modo corto y fácil para adquirirlas. Las ideas y los sentimientos morales y religiosos se desenvolvieron gradualmente en medio de lo que parece haber sido, desde nuestro punto de vista, una lucha accidental, brusca, variada, y no-espiritual por la vida. No obstante, la educación de

la raza positivamente comenzaba. Su método fué: primero, lo sensible; luego, lo racional. Primero lo concreto, luego lo abstracto. Primero la experiencia, luego el símbolo. Se descubrirá que ese orden se mantiene firme en cada etapa de la educación de la raza. Ese gran cuerpo de símbolos, la Bíblia, por ejemplo, llegó a existir gradualmente como la expresión registrada de la creciente experiencia religiosa del pueblo escogido. No es la fuente de esa experiencia, sino un producto de la misma, aunque cada parte de las Escrituras, una vez en existencia, entró como factor en el movimiento del cual surgió. Sin embargo, el mero símbolo, de cualquier clase que sea, y por útil que sea en comunicar los resultados de la experiencia, no puede nunca ocupar completamente el lugar del hecho concreto. Reconocemos ese principio cuando decimos que la predicación, para que pueda salvar al mundo, tiene que ser apoyada por la vida genuinamente Cristiana. De la realidad al símbolo, pues, es un principio general de la educación de la raza.

85. De la Cosa al Símbolo es el Orden Natural de la Mente.

Es también un principio fundamental en la educación de cada niño. No sólo se desarrollan los sentidos antes que las facultades reflexivas, de modo que los primeros conocimientos adquiridos son los propios de los sentidos, sino que ese orden representa un principio general de adquisición y crecimiento mental. No que todas las realidades sean cosas sensibles, pero simplemente que las realidades, como reconocidas en alguna clase de experiencia, vienen primeramente; y el nombre, la fórmula, la teoría, vienen después. Un infante en el acto de explorar una mano con la otra, o palpando toda cosa a su alcance; un niñito que corre y salta y trepa y procura hacer todo lo que ve que otro hace; un niño que es movido por el impulso de hacer arcos y flechas o molinitos a viento como juguetes; un joven que comienza a escuchar al mundo que le susurra algo sobre una experiencia más vasta; un geólogo, que rompe un fragmento de una roca expuesta — todos ellos ilustran el mismo gran hecho. El infante está acumulando una reserva de experiencias cuyos nombres aprenderá más adelante. El niñito está aprendiendo las leyes de la naturaleza chocando y golpeándose contra la naturaleza. El niño

está aumentando su penetración, aplicando a las cosas la penetración que ya posee. El joven tiene sed para llegar a la realidad de la vida y ningún hablarle acerca de la vida, le podrá bastar. En cada uno de estos casos, el símbolo, la regla, o teoría, cuando llega, tendrá fuerza y vitalidad en la proporción a la sentida realidad de la experiencia que representa.

86. La Significación del Laboratorio y de la Enseñanza Manual.

El contraste entre el orden de la naturaleza y los métodos tradicionales de la escuela, es suficientemente obvio. La escuela tradicional es una institución que se encarga de transferir el contenido de un libro de texto a la memoria del alumno. No obstante, un libro de texto es una cosa externa e inanimada; no es un dios ante quien prosternarse; no es ni aun la mismísima cosa que el niño tiene que aprender. Aquello que tiene que ser aprendido es el hecho o la verdad determinada. La relación de un libro a un hecho o a una verdad, es semejante a la relación de una ventana a un paisaje. La ventana no es el paisaje; no contiene el paisaje; es meramente una apertura por la cual podemos mirar nosotros mismos. La gramática, la aritmética, la geografía — estas materias no son libros, ni están contenidas en libros, y ninguno será realmente educado en ellos, si no recurre a las mismas fuentes a que apelaron los que hicieron esos libros. Los más nuevos ideales escolares, de consiguiente, procuran poner al alumno en contacto inmediato con las mismas cosas de que trata el libro de texto. De ahí el rápido aumento de laboratorios, y de la enseñanza manual. Por esos medios, el alumno no sólo asegura para sí mismo oportunidad para la actividad propia, sino que llega también al símbolo por medio de la cosa simbolizada. Llega a comprender una generalización, por medio de un trato positivo con algunos de los detalles sobre los cuales está basada. Prueba muy pocas cosas naturalmente, y descubre menos, pero llega a obtener conocimientos acerca de los métodos de descubrimiento y de prueba, y adquiere alguna experiencia de hechos y procesos típicos. Los laboratorios y la enseñanza de trabajos manuales son intencionalmente clasificados juntos en esta declaración. Naturalmente, pero infelizmente, el público aun no ha distinguido de una manera adecuada, entre la enseñanza industrial y la en-

señanza manual. La una tiene en vista el aprendizaje de un oficio o arte; la otra contempla una amplia educación general. La enseñanza manual no es tampoco, como la frase parece indicar, un adiestramiento de las manos sólo o principalmente, sino más bien, un adiestramiento o educación de la personalidad por medio del uso de las manos y la mente al mismo tiempo.

87. Aplicaciones Incompletas del Principio.

El principio general, pues, es que el símbolo (nombre, fórmula, regla, teoría) debe aparecer sólo cuando el alumno ya lo necesita para fijar, y formular, y generalizar algo con lo cual está ya, cuando menos, en parte familiarizado. Este principio es aplicado con facilidad erróneamente. Por ejemplo, el correcto uso de ilustraciones o láminas, es fácilmente mal comprendido. Un verdadero cuadro es, en verdad, un grado más cerca a lo concreto que las meras palabras; no obstante, los cuadros mismos no son a lo sumo más que símbolos. Ellos, tanto como las palabras, tienen que ser interpretados por la propia experiencia del niño. "Mamá", dijo un niñito, "¿los hombres nunca llegan al cielo?" "¿Por qué me preguntas?" le contestó la madre. "Porque", dijo el pequeño investigador, "¡ninguno de los ángeles que he visto en láminas llevan barba!" Sería interesante saber qué es lo que las láminas ostentosas usadas semanalmente para ilustrar la lección en la Escuela Dominical en las secciones primarias, significan realmente a los niñitos pequeños, y especialmente saber hasta dónde ilustran realmente las lecciones.

Otra aplicación imperfecta del verdadero principio se halla en lo que solía llamarse "lección objetiva". Pues aquí el objeto colocado delante del niño generalmente no es la cosa que tiene que ser estudiada, sino sólo un símbolo de esa cosa, y a menudo un símbolo además muy remoto. En la enseñanza moral, las analogías físicas (una varillita o mimbre para la flexibilidad de la niñez, un árbol para la fijeza de la madurez, etc), pueden ser algunas veces una adición útil a las meras palabras, pero, cuando más, ellas meramente mejoran nuestros símbolos. Aun cuando el mismo objeto que el niño tiene que estudiar esté colocado delante de él, la enseñanza objetiva no siempre alcanza éxito. Cuando, por ejemplo, se enseña la historia natural meramente

por medio de muestras de museo, el objeto, siendo exhibido fuera de su marco o ambiente natural, y sin nada del movimiento y la energía de la naturaleza, nunca es completamente real para el alumno. Las muestras de museo, tomadas en sí, tienden a ser sólo otra clase de símbolo. Por esa razón el niño debe ser llevado al campo o al bosque, donde ve la vida y el movimiento de lo que existe, y es impulsado a tomar, él mismo, una participación en todo.

Y luego viene la necesidad del símbolo como medio de fijar, recordar, y de comunicar lo que ha hecho y experimentado. La historia, naturalmente, tiene que ser aprendida en gran parte por medio de analogías y símbolos; sin embargo, de vez en cuando se presenta la oportunidad para exhibir algún objeto, positivamente relacionado con un evento histórico, y siempre tenemos nuestras propias instituciones que permanecen como monumentos del pasado. En general, fechas, listas de reyes, y demás materias similares abstractas, deben ser apartadas del niño, hasta que adquieran significado por medio de algo que ya vive en la imaginación. El cuento, láminas históricas y geográficas, el dibujo de mapas y diagramas, o representaciones dramáticas, deben venir antes de los asuntos abstractos. Muchos adultos recordarán cuan seco y estéril fué el estudio de la historia, hasta que, la lectura de una biografía o una obra romántica histórica, una visita al sitio de un campo de batalla, el tener delante un viejo mosquete, o algún evento similar, hizo de la historia, repentinamente, una realidad viviente y en movimiento.

La aplicación de este principio es tal vez más difícil en la enseñanza de verdades morales y espirituales que en otro sentido alguno. ¿Pues, dónde experimentará el niño el hecho concreto? El puede ver y palpar muchas de las cosas que son tratadas en las escuelas oficiales, pero no tiene ninguna experiencia sensible (de los sentidos) similar, de Dios, o de Cristo, o del deber. Una gran parte de la tarea que será emprendida en la Parte III de esta obra, consiste en tentativas para responder a esa pregunta. Mientras tanto, podemos ilustrar bien el principio por uno o dos ejemplos específicos tomados del campo de la educación reli-

88. Defectos del Método Catequístico.

giosa. El más obvio, es el método catequístico. La instrucción catequística de la primitiva iglesia tenía una íntima relación con la realidad, pues era usada como un medio de preparar a los convertidos del paganismo para la admisión formal en la iglesia. El convertido ya sentía la nueva vida como un hecho de la experiencia; luego seguía el estudio catequístico para formularla y tratar de comprenderla. Esa fué la catequística en su forma original. La instrucción de los niños por medio de preguntas y respuestas ya fijadas de antemano, es otra cosa totalmente distinta. Porque ahora el símbolo está separado de la cosa simbolizada, y se hace un esfuerzo para llenar la memoria con fórmulas cuyo significado no puede él comprender en ninguna manera vital. Se espera que esas fórmulas puedan llegar a serle útiles después. Se supone que la verdad Cristiana consiga así derecho de ocupación de la mente con anterioridad, y sea así fortificada contra los asaltos de la duda. Pero la mente no está realmente henchida con la verdad. La comunicación de la verdad, en distinción a símbolos, implica la asimilación de la verdad por medio de alguna experiencia; implica una reacción vital de la mente, no una reacción mecánica. La catequística meramente mecánica produce varios resultados. Algunos alumnos meramente se despojan de lo que cae exteriormente sobre ellos; repiten las palabras y las olvidan. Otros, porque se pasa por alto la necesidad de la expresión de sí mismo, se sienten reprimidos, y de consiguiente, se vuelven cínicos, o escépticos. Y otros llenando su memoria con formas doctrinales, toman por entendido que poseen la verdad, y así llegan a ser dogmáticos o presumidos. La primera condición para el éxito de un catecismo, es que el alumno tenga necesidad de una fórmula por la cual expresar y generalizar algo que existe ya como realidad vital en su propia experiencia (1).

El memorizar las Sagradas Escrituras es sumamente útil cuando obedece el principio: Primero la realidad, después el sím-

---

(1) Varios catecismos recientes procuran conformarse a los principios pedagógicos. Véanse los por W. J. Mutch, New Haven, Conn: los por J. L. Keedy, Lysander, New York: *Our Children for Christ*, por Doremus Scudder (Revell): *The Lord's Supper*, por W. E. McLennan, (Eaton & Mains).

bolo. Forzar al niño a memorizar párrafos que, para él, carecen de la nota de realidad, podría fácilmente crear en él un prejuicio contra toda la Bíblia. El único plan seguro y el único que es verdaderamente educativo, es ver que el párrafo que se indica para ser memorizado comunica al niño un significado genuino en el cual tiene él interés propio. Una de las mejores cosas en cuanto a la forma en que la Bíblia nos representa la verdad, es que es tan concreta. Está llena de movimiento, y mucho de ella es de un valor imperecedero simplemente como arte literario. Apela a la vez a la imaginación del niño y al gusto del hombre. Además, el contenido de muchas partes de las Escrituras aumenta su significado en la proporción en que nosotros crecemos y nos desarrollamos. Naturalmente, tenemos que esperar la edad de la madurez antes que realicemos, siquiera en parte, su plena profundidad, pero hay abundancia de razones porque debemos conocerlas tan pronto como comienzan a sernos un genuino nutrimiento. El Salmo vigésimo tercero tiene una aplicación real y natural a los intereses de la niñez, pero la aplicación aumenta y se hace más y más profunda con el desfilar de los años, hasta que la vejez se contempla descendiendo en el valle de la profunda obscuridad. Otro tanto es cierto en cuanto a una grande proporción de párrafos de las Escrituras que se han encarecido a los corazones de los hombres en todas las edades. Pueden ser comprendidos por un niño, aunque no pueden ser plenamente comprendidos hasta que la medida de la vida se haya llenado hasta el borde. Feliz el hombre que ha atesorado su memoria con verdad, en las formas de la fraseología Bíblica, pues posee así medios constantes de expresarse a sí mismo, y de ahí de comprenderse a sí mismo. La mera posesión de un símbolo apropiado, apresura el reconocimiento de una más profunda realidad. Pero es menester estar realmente en posesión del símbolo; tiene que ser ya un símbolo de algo, para que su capacidad para la simbolización pueda desarrollarse. Claramente, pues, determinados párrafos que pueden contener poco o ningún significado para un niño, no deberían ser empalmados forzosamente en su memoria. Afortunadamente, hacia el fin de la niñez, y los comienzos de la adolescencia, se

89. Memorizando las Sagradas Escrituras.

desarrolla una gran capacidad y gusto para la memorización. Durante ese período ninguna molestia se siente en fijar en la memoria cosa alguna que tenga significación en cuanto a su materia, y sea agradable en su forma. A esa altura, también, el rango del interés, y la profundidad de la apreciación moral han comenzado a aumentar grandemente. Este es, pues, un período peculiarmente favorable para atesorar en la mente las palabras y frases de mayor grandeza.

90. Algunos Casos Ilustrativos.

¡El sentido antes que el sonido! podría muy bien ser el lema de todo padre y maestro o maestra que se encarga de ayudar a un niño a memorizar. Sully relata de un niño que ofreció la primera petición del "Padre Nuestro" en la forma, "Haroldo sea Tu Nombre"! (1) En ese caso se oía el sonido equivocadamente, y en consecuencia faltó del todo el sentido. En otros casos, tanto el sonido como el sentido son comprendidos erróneamente. Un niño, al regresar de la Escuela Dominical, preguntó a la madre:— "mamá, ¿por qué deben los niños bañar a sus padres?" Al pedirle la razón de esa pregunta, el niño comunicó a la madre que los alumnos de la Escuela Dominical habían sido enseñados ese día en este importante mandamiento: "Niños, *bañad* a vuestros padres en el Señor" (2). Algunas veces las palabras son oídas bien, pero obtienen una idea torcida del sentido y de la aplicación. Sully relata que un niño habiendo oído el cuento del Buen Samaritano que recogió al hombre que cayó entre ladrones, y vendó sus heridas echando aceite en ellas, comprendió que el Samaritano había empapado al pobre en *parafina* (3). Otro niñito que acababa de oir el relato de la creación de Eva, vino a su mamá diciendo: "¡Oh, mamá, temo que voy a tener una esposa, pues tengo un terrible dolor en el costado!" Si sólo pudiéramos saber

---

(1) En la oración en Inglés, la palabra para "Santificado" es "Hallowed", y el error del niño fué causado por la falta de claridad en la pronunciación del maestro, y el niñito confundía *Hallowed*, palabra que no conocía, con Harold (Haroldo) palabra que le era familiar. (N. del T.)

(2) El texto dice "*obey*" (obedeced) pero el niño entendió "*bathe*" (bañar) por la similaridad del sonido, por razón de la mala enunciación del maestro.

(3) James Sully: *Studies of Childhood*, (New York, 1900) pág. 184. "Haroldo sea Tu nombre", se hallará en pág. 185.

cual es el significado que los niños hallan en palabras y frases, ¡qué revelación interesante tendríamos!

91. Haciendo la Aplicación en la Enseñanza Bíblica.

Ha surgido y se ha desarrollado de alguna manera una noción, probablemente por medio de una inconsciente imitación de la predicación, que la Bíblia no se enseña realmente si no se hace la "aplicación" de lo que se viene enseñando. Primeramente se desarrolla un párrafo bíblico que sirve como lección, y luego, de la mente del maestro, o maestra o director, o de la mente de algún editor de manuales para Escuelas Dominicales, se trata de presentar algo que se supone forma un climax. El propósito que inspira a este método es verdadero, a saber, el desarrollar la vida espiritual, presente y positiva, en el alumno. ¿Pero estará adaptado el método al propósito que se tiene en vista? La vida se desarrolla, no del símbolo a la experiencia, sino de la experiencia al símbolo. Aquello que en realidad se hace en ese proceso de deducir "la lección" de la lección, es aumentar el número de símbolos sin aumentar la experiencia de realidad. Y también, como regla general, el proceso consiste en hacer que un símbolo fuerte sea seguido por otro más débil. ¿Por qué debe la Bíblia tener el lugar supremo en la cultura espiritual de la niñez y la juventud? Porque la moral y la religión son presentadas en ella mejor que lo que las podemos presentar en cualesquiera frases que nosotros podemos formular. Su fuerza consiste, en parte, en su libertad de fórmulas abstractas, su proximidad a lo concreto, su propia revelación de sí misma, revelación que se aplica de por sí a nuestro mismo ser. ¿Por qué, pues, debe un maestro sentirse autorizado para agregar otro símbolo más débil a los símbolos de las Sagradas Escrituras?

Supongamos, por ejemplo, que un instructor en la Escuela Dominical desarrolle o deduzca de la lección del día la proposición "Debemos ser bondadosos los unos para con los otros". Eso presupone que la lección sobre la enseñanza de la bondad está positivamente incrustada en el párrafo bíblico. Tan pronto como el alumno haya dejado la clase, o aun antes, es probable que se encuentre confrontado con una oportunidad concreta para manifestar bondad. Ahora, bien, ¿qué es lo que ha sacado él de la

lección que le inducirá a ser bondadoso? Lo menos efectivo de todo que ha conseguido es la fórmula del maestro; mucho más efectivo es el párrafo de las Escrituras con toda su representación pictórica concreta; pero lo más efectivo de todo será la concreta bondad bíblica que el alumno habrá atestiguado y experimentado de parte del instructor. La influencia es en proporción a lo concreto de la materia.

Ese principio no implica reticencia en cuanto a la verdad espiritual, pero más bien que el instructor debe enseñar tan bien la Bíblia que el alumno llegue a ver él mismo la verdad espiritual que ella contiene. Además, el principio no prohibe una apelación directa a la conciencia del alumno en cualquier ocasión conveniente. Una "ocasión conveniente" sin embargo, es una en que alguna realidad concreta — sea ella la personalidad del instructor, un incidente histórico, o la propia experiencia del alumno, — rebasa por sobre la palabra hablada y hace que sea un instrumento de realidad (1).

92. Los Símbolos separados de la Realidad, Debilitan el Carácter.

Pero este no es el fin del asunto. Tenemos que preguntar no meramente cual es el incitante más fuerte al ejercicio de la bondad, sino también ¿cuál es el efecto de hacer uso de incitantes débiles? Cualquiera que haya estudiado la niñez puede contestar esta pregunta. La debilidad del símbolo tiende a ser atribuída a la cosa simbolizada. El anti-climax de las observaciones del instructor sobre la bondad tiende a debilitar el respeto para esa virtud. La bondad llega a asociarse en el pensamiento con la debilidad, y así la varonilidad llega a significar alguna cantidad de brusco desprecio de los demás. Resultados similares son producidos por la enseñanza de cualquier otro deber, o privilegio espiritual de esa manera. La separación del símbolo de la cosa simbolizada resulta en la separación del pensamiento y la acción; esto significa la acción por impulso mientras que el principio es sólo espectador; pero cuando el principio llega a ser en realidad sólo un espectador en lugar de ser un com-

---

(1) Véase, Burton & Mathews: *Principles and Ideals for the Sunday School*, (Chicago, 1903), págs. 100 y 101.

batiente, entonces el carácter queda abandonado al azar. Esto es tan cierto en los alumnos dóciles como en los inquietos e indisciplinados. Es probable que el alumno dócil sea bi-lateral, o multi-lateral y que reserve una parte de la expresión de sí mismo para otras ocasiones. O podría ser anormalmente pasivo y sumiso. En cualquier caso el carácter no llega a recibir su propio nutrimiento. El carácter crece y se desarrolla por medio de reacciones sobre hechos concretos y condiciones concretas.

93. El Desarrollo de Carácter por medio del Ajustamiento de Sí mismo a la Vida de la Comunidad.

Específicamente, ¿cuáles hechos y condiciones concretas? ¿Dónde puede el niño o el joven contemplar la religión en su forma concreta? ¿Qué es aquello que debe impulsarle a la acción y despertar su conciencia de los principios? En una palabra, es el reino de Dios actualizado en varias formas de la vida de la comunidad. La familia es, o debe ser, la primera forma en que el reino confronta al niño. Luego viene la escuela pública y la Escuela Dominical. Ninguna de estas tiene como su tarea principal la de impartir información, sino la de mantener una sana vida de comunidad, y de cumplir las tareas propias de la comunidad. Justamente, hasta donde se mantiene la genuina vida de comunidad en cualquier forma de escuela, los principios del reino están positivamente en operación. El mismo principio se halla en otras formas de organización humana, y finalmente en la iglesia. Aquí la religión está objetivamente realizada y a ella el niño tiene que ajustarse. Por medio de esas formas el niño tiene que descubrir que es un ser social, que tiene ciertos deberes, y que el último significado de la vida es hallado en esa sociedad completa en la cual Dios nos ama, y nosotros Le amamos a El, y los unos a los otros (1). En una palabra, pues, el método esencial por el cual la realidad será antepuesta al símbolo en la educación religiosa, consiste en

---

(1) Una noche un niñito que había sido enseñado y acostumbrado a repetir cada noche una pequeña oración determinada, pidió permiso de la madre para decir una oración propia. Habiéndosele dado el permiso, dijo la siguiente oracioncita: "¡Oh Dios, no es cierto que es lindo pasear en el tranvía a cable! Sírvase mandarme una bicicleta. Amén". Nótese el sentido de compañerismo, evidentemente el resultado de compañerismos humanos. (El autor).

formar en derredor del niño tal medio social que sus ajustamientos de sí mismo a ese medio, incluyan tantos buenos hábitos como también una progresiva intuición espiritual. En un medio tal, la Bíblia u otros símbolos de vida religiosa, reciben una interpretación viviente, al paso que, a su vez, iluminan los hechos y señalan el camino a cosas superiores.

94. La Necesidad del Símbolo.

Habiendo colocado mucho énfasis sobre el lugar secundario del símbolo comparado con la experiencia que registra, tenemos ahora que recordarnos que nuestro principio no es meramente que la realidad tiene que venir antes del símbolo, sino también que el símbolo tiene que venir después de la realidad. Una de las más importantes adquisiciones de la mente humana es la palabra, el lenguaje. El nombrar una cosa es, en verdad, una parte del proceso de conocerla. El nombre destaca las cualidades y las relaciones de una cosa, y la clasifica con otras cosas similares. El nombre permanece, aunque la cosa esté ausente; puede ser evocado por nuestro propio acto, y puede entonces ocupar el lugar mental de la misma cosa; por medio de él podemos comunicarnos unos con otros, y aun podemos ajustar nuestra conducta a hechos distantes o futuros. Esa es posiblemente una de las razones porque algunos pueblos primitivos creían que la posesión del nombre de una cosa, era igual a poseer poder sobre la misma cosa. Permitir que los miembros de otra tribu conocieran el nombre del dios tribal de uno, o aun el nombre real de uno mismo, era considerado como peligroso. En verdad, tenemos que poner las cosas en primer lugar, pero tenemos que poner también los símbolos en el segundo lugar. Después que un niño ha dominado un principio aritmético o gramatical, la declaración de ese principio ayuda de muchas maneras. La definición contribuye al claro pensar, y el pensar claramente ayuda a desarrollar un sabio gobierno de sí mismo. El nombre, la regla, y finalmente la fórmula teórica, todos tienen su lugar en la ética y la religión. Así como la educación religiosa ha errado en el pasado por haber colocado el símbolo en el lugar de la realidad, así también hay peligro en nuestros días de no registrar suficientemente en manera alguna nuestra experiencia moral y religiosa. Sin un definitivo

registrar de ideas, la comunicación llega a ser indefinida, y la educación termina o bien en sentimentalidad o en un hábito mecánico. En la proporción, pues, en que la mente del niño, por medio de su propia vida concreta, se desarrolla en capacidad para comprender los símbolos que expresan la verdad a nosotros, esos símbolos deben serle impartidos.

CAPITULO XI

Las Fuerzas Personales y Sociales en la Educación

Acabamos de llegar a la conclusión que el principal factor en el desarrollo del carácter se halla en las relaciones de la niñez y la juventud con las varias comunidades de las cuales ellas mismas forman parte. La personalidad en sus aspectos sociales, adquiere así una significación de primera clase como fuerza educacional. Se debe tomar por entendido, naturalmente, que cada comunidad a la cual pertenece el niño, sea la comunidad-familia o cualquier otra, prescribirá algunas clases de reglas para todos sus miembros, inclusos los niños, y que esas reglas serán aplicadas bajo el principio de la expresión de sí mismo, como se ha explicado en el capítulo IX. Pero este elemento formulado en las relaciones personales y sociales del niño, no es en manera alguna el único; ni aun el de mayor influencia. Existe además aquello que pasa bajo el nombre de "la influencia de la personalidad", y también ese otro elemento que podríamos llamar "la influencia de la atmósfera social".

95. El Carácter es formado, en parte, por la Sugestión y la Imitación.

Este capítulo tentará un análisis de estas sútiles influencias. No podemos comenzar el análisis de mejor manera que dedicando una palabra al proceso psicológico por el cual llegan a ser efectivas. Las características centrales del proceso son llamadas sugestión e imitación. La ley de la sugestión, es que, cualquiera idea de un acto o de una función, tiende a producir ese mismo acto o función. Por ejemplo, el tener a la vista una superficie muy nítidamente lustrada nos sugiere (probablemente sin detenernos a pensar en el asunto en lo más mínimo) el agradable "contacto" de esa superficie cuando la mano pasa por encima; en consecuencia, tendemos (con frecuencia sin darnos cuenta de lo que hacemos) a pasar la mano por tales superficies. En el curso de un minuto, más o menos, ví a cinco personas pasar

la mano así por el alto friso de mármol lustrado al seguir ellos por uno de los corredores de la Chicago Public Library (Biblioteca Pública de Chicago). La sugestión puede venir en formas innumerables; puede venir en el lenguaje de consejo o de persuasión; puede venir en las acciones que vemos ejecutar por otros; puede venir por medio de nuestras propias inferencias de lo que vemos u oimos; aun nuestros propios actos tienden a repetirse. Esto último es la imitación de sí mismo, y en general la imitación obra por medio de la sugestión. La imitación deliberada es comparativamente rara, mientras que la imitación de la clase sugestiva es universal y constante. Uno toma sobre sí, y adopta los modos y los caprichos del momento, los modales del grupo social al cual pertenece, aun el lenguaje, tono de voz, y expresión facial de aquellos con quienes uno está constantemente asociado, y todo esto sin ninguna clara intención de hacerlo.

La consideración por un momento de tales hechos demostrará que este proceso no es meramente externo. No asumimos meramente los aspectos externos de lo que imitamos, sino los aspectos internos también. Experimentamos sentimientos apropiados a los actos que ejecutamos, y mucho de ese sentimiento resulta aparentemente del cumplimiento del acto. Si todas las personas en derredor nuestro en la calle, están caminando rápidamente, nosotros apresuramos nuestro paso, y luego sentimos que estamos apurados. Es así como las turbas y los pánicos ejercen su control misterioso sobre los individuos. Ahora bien, los niños son los más grandes imitadores, y por eso mismo forman no sólo hábitos externos, sino también modos habituales de sentir, pensar y aspirar: — en una palabra, el carácter.

96. La Influencia de la Personalidad.

Aparte de todas nuestras intenciones, pues, y aun contra nuestras intenciones, la personalidad se propaga. Más que ninguna otra cosa, la educación en sus etapas iniciales es la propagación del carácter por medio de la imitación obrando por la sugestión. A la larga, aquello que el maestro o el padre o la madre da al niño, es sencillamente uno mismo, su mismo ser, muy poco más y muy poco menos. Aquello que uno es, tanto en su hábito mental como corporal, es transmitido o por medio del mé-

todo o a despecho del mismo. Una maestra nerviosa, tendrá alumnos nerviosos; padres regañones y arbitrarios, tendrán niños regañones o arbitrarios. El niño adoptará las opiniones políticas y religiosas de los padres o del maestro o maestra, sin argumentación; aceptará su norma de lo bueno y lo malo. Es así como una personalidad fuerte y sana puede contrabalancear los métodos defectuosos, mientras que los mejores métodos nunca tienen éxito si falta tal personalidad. Naturalmente, el mejor resultado es sólo alcanzable cuando las mejores cualidades personales van unidas a la correcta selección de materia y al mejor método de usarla.

97. El ser "Condescendientes" con los Niños y con los Jóvenes.

El elemento personal en la enseñanza, es aquello que nosotros realmente somos. No es algo con que podemos revestirnos cuando estamos con los niños, y del cual podemos despojarnos cuando no estamos con ellos. Cualquiera cosa con que meramente nos revestimos, tiende a frustrar su propio fin. Los niños tienen ojos vivos, y aquello que no ven claramente, a menudo lo sienten. Introducir en la voz un tono, o en el semblante una mirada, o en nuestras acciones un modo que no sentimos realmente, es exponernos a un gran riesgo de crear una sospecha que no somos del todo genuinos. ¿Quién puede medir la cantidad de repugnancia hacia la iglesia que ha sido despertada por el tono profesional que es, con frecuencia, adoptado por los obreros religiosos? El tono profesional es señal que indica que se ha levantado una barrera alrededor de la personalidad de uno. Significa que un hombre está dando a sus semejantes cosas o ideas, pero no se está dando a sí mismo. Cuantas veces una risa espontánea ha unido a maestro y alumno porque ha revelado el hombre o la mujer, en el maestro o la maestra. El alumno descubre parentesco espiritual entre sí mismo y el maestro que se ríe con él, pues los dos participan de una experiencia común (1). Este es un caso típico, y representa la verdad general que la

(1) "Rara vez la sonrisa, y nunca la risa, debe ocupar lugar alguno en la instrucción religiosa" dice A. Vinet.—*Pastoral Theology*, (New York, 1856) pág. 234. El asumir esa posición, es disminuir el tacto humano por cuyo medio únicamente lo mejor que está en el maestro alcanza al niño.

influencia positiva de la personalidad surge de la participación común en la experiencia común, por cuyo medio todos los procesos de sugestión, imitación, simpatía, y la expresión propia de sí mismo, cobran su libertad.

Por la otra parte, una influencia negativa o repulsiva de la personalidad, se produce cuando una persona procura influenciar o controlar a otra sin participar en su propia experiencia. Así, ofrecimientos de lástima son a menudo resistidos, justamente cuando más se necesita la simpatía. No deseamos que meramente se nos tenga lástima, pero, si, ansiamos el compañerismo. Un perro fiel que participa con nosotros en nuestra mala fortuna, puede consolarnos más que un hombre que meramente extiende el brazo para ayudarnos. El mismo principio se pone de manifiesto en lo vano que es dar limosnas sin amor, y en procurar de hacer por medio de dinero y de instituciones lo que sólo la participación en la vida puede efectuar. "Venid, vivamos con nuestros niños," dijo Froebel. Ningún mecanismo educacional podrá jamás ocupar el lugar de ese vivir con los niños, de ese entrar como sincero compañero en su experiencia, y de admitirles a ellos como compañeros y participantes reales en los intereses más maduros de uno mismo.

98. Semblanza de la Niñez, en Hombres y Mujeres.

¿Pero cómo puede una persona madura volver a un nivel de vida que mucho tiempo ha dejó muy atrás? ¿Y cómo puede un niño ser participante real en intereses de la vida madura? ¿No tiene que ser esa plana en la cual la madurez, trata de encontrarse con la niñez, una plana simulada? La respuesta es que la condición y edad de hombre y mujer, si se han desarrollado normalmente, retienen algo de semejanza a la niñez dentro de si. Que perdamos el corazón del niño y la mente del niño, resulta de la falsa educación, y de nuestro pecado e insensatez. Los más grandes caracteres han retenido siempre dentro de sí el niño, de manera que la admiración perenne del pueblo es que sus héroes son tan simples, tan espontáneos, tan parecidos a "uno de la familia". El verdadero hombre grande está más cerca del pueblo común y más cerca de la niñez que no aquellos que quisieron ser grandes hombres, pero quienes se secan, se encojen y se endu-

recen en el calor de ambiciones artificiales. Lo que necesitamos pues, no es una condescendencia hacia los niños, sino, más bien, descubrir de nuevo las fuentes perennes de nuestra propia niñez. El juego, por ejemplo, nunca debe dejar de ser una parte de nuestra rutina diaria, y aún los juegos más simples deberían retener un interés nativo para nosotros. Seríamos hombres mejores, más felices, más eficientes, si tomáramos mayor participación con los niños en los juegos de "toques", u "esconder y buscar", o bolitas, y piedras, o barriletes o pelotas; y participando así en las experiencias de los niños tendríamos mucha mayor influencia sobre ellos.

99. Permitiendo que los Niños participen en Intereses Maduros.

Por la otra parte, es posible admitir los niños en una temprana edad, a una genuina participación en las ocupaciones o deberes diarios de sus mayores. Los niños ansían tener oportunidades para hacer cosas. Observan a sus mayores trabajando y desean que se les permita hacer alguna parte. ¡Qué gran favor, cuando alguna persona simpática permite aun una pequeña cooperación! Una niñita preferiría mucho tener alguna participación en los quehaceres de la casa, que no tener nada que hacer; un niñito nunca está más feliz que cuando su padre le permite traer y llevar, manejar herramientas, dar de comer, o arrear los animales domésticos, con tal que, tal ocupación, le signifique un real compañerismo con su padre en efectuar algo. Este es un punto en el cual, los niños del campo, tienen una ventaja sobre los de las ciudades. En el campo la familia efectúa más numerosas y variadas clases de trabajo para sí, de modo que hay una mayor variedad de posibles ocupaciones para el niño como también para su padre. La primera vez que se le permite al hijo del chacarero llevar un caballo al herrero, sólo, no será, probablemente, nunca olvidada. La primera vez que se le confía a un niño llevar un paquete con dinero, o efectuar cualquier otro acto de real importancia, su sentido de responsabilidad y de honor estallará probablemente en una florescencia repentina. Se siente una parte del mundo real, y vinculado por fuertes lazos a sus padres y a sus normas de vida. Esos toques de realidad pueden comenzar a una muy temprana edad en la vida, y pueden ser graduados

para adaptarse a la creciente capacidad del niño. Desarrollan en el niño el hábito de vivir una vida real, es decir, una vida de responsabilidad social, como contrastada con el mero capricho o el mero impulso; y ese hábito de vivir en realidades va más lejos en el desarrollo de un carácter sólido, que ríos de mera instrucción y consejo. La instrucción moral, en verdad, llega a ser significante sólo en la proporción en que tiene algún fondo semejante, o más bien en la proporción en que es una parte integral del vivir en las realidades de la vida. Saber el bien y hacer el bien, tienen que ser fundidos en una sola cosa.

Así, después de todo, la única condición primera y esencial para la educación moral y religiosa, es que los niños vivan una vida común con personas adultas que sean morales y religiosas. Una vida común: esto no quiere decir vivir bajo el mismo techo, ni comer de la misma mesa, ni recibir mandamientos y consejos; significa tener experiencias y ocupaciones en común, de manera que el yo verdadero de cada uno, con sus intereses actuales, sea revelado libremente al otro. Esta ley se aplica, también, no meramente a las externalidades de la conducta o la mera moralidad; penetra hasta los recesos más íntimos del alma. Un niño que vive en relaciones como estas con mayores quienes son vitalmente espirituales, viene, de la manera más natural, a incluir la espiritualidad en su noción de la vida real; la toma por entendida; llega a ser su ley, y se esfuerza por obedecerla, con justamente tanta espontaneidad como hace esfuerzos para ganar sus juegos.

100. El Compañerismo es el punto de partida de un Carácter Bueno o Malo.

Si tratamos de estudiar cualquier carácter bueno o malo, buscando de remontarnos hasta sus fuentes, siempre descubrimos que comenzó con algún compañerismo. La joven vida viene en contacto con una personalidad sana o malsana, y como por infección recibe su espíritu. De la charla ociosa de los vecinos, hasta la borrachera del salón de bebidas, la cuña penetrante del mal es el compañerismo. Quítese ese elemento, y los factores restantes en muchas clases de tentaciones tendrían apariencia tan grosera que perderían mucho de su atracción, cuando menos para uno quien está dando sus primeros pasos en la maldad. Después de haberse establecido un hábito pecaminoso de

no es la solicitación por algún motivo grosero en toda su groseseros bastan. Pero el punto desde el cual se toma el primer paso, no es la solicitación por algún motivo grosero en toda su grosería nativa, sino en el ropaje de buen compañerismo, conformidad a ciertas costumbres, una complacencia amable con las normas y modos de ser de otras personas. En la atmósfera agradable del compañerismo, todas las fuerzas de la imitación y la sugestión trabajan sin impedimento sobre un carácter informe para darle la misma complexión de su medio ambiente. No llegamos a ser ni buenos ni malos, ni religiosos ni irreligiosos, meramente por el escojimiento deliberado, y cualquier plan de educación moral y religiosa que depende para su éxito primaria y principalmente de tales escojimientos, perderá seguramente la oportunidad de oro. La gran palanca del bien como del mal, es el compañerismo, el participar y hacer participar de la vida.

101. El Medio Ambiente Mixto de la Niñez y la Juventud, y lo que resulta ser nuestro Deber.

Teóricamente el problema de la educación moral y religiosa no es particularmente formidable. Consérvese al niño en un compañerismo constante con el carácter Cristiano, y alejado de toda otra clase de carácter, y sea la instrucción progresiva al mismo paso del desarrollo de las facultades, y la obra está hecha. Pero el problema práctico no es tan simple como este. En nosotros, quienes seguimos a Cristo, el trigo y la paja no están aun separados, y entre las personas con quienes el niño está en contacto, muchos no son discípulos. Simplemente no podemos aislar a niño alguno en un ambiente que sea totalmente sano; no podemos excluir la tentación, y el ser expuesto a la posibilidad de una caída. Aun si pudiéramos realizar un plan semejante, los niños sometidos a él no serían así preparados para la vida en un mundo como el nuestro. No comprenderían el mundo ni tampoco su lugar en él. Comprendida correctamente la Niñez de Jesús, Su crianza en un medio social compuesto del bien y del mal, fué un rasgo esencial de la encarnación. Por terrible que sea el peligro, la mejor cosa para el niño es que sea sometido a las malas como a las buenas influencias de su medio social. Sólo así vienen la capacidad para distinguir, la fuerza de resistencia, la realización de la necesidad que sufre el mundo, la adap-

tación práctica, y el espíritu del soldado en la contienda por el Reino de Dios. Pero, siendo este el caso, el deber que nos incumbe es hacer que la educación moral y religiosa sea una campaña sin descanso, sin pausa. No tenemos que meramente proporcionar información y consejo a la niñez; no: tenemos que pelear contra la maldad en concreto al lado del mismo niño. El rasgo principal de la educación de su carácter tiene que ser su participación en nuestra obra y en nuestra lucha de levantar y consolidar el Reino de Dios en el mundo.

La posición estratégica en la campaña de la educación moral y religiosa, queda así claramente revelada. Es el elemento del compañerismo. Tenemos que crear y fomentar compañerismos sanos — sea en el hogar, la escuela, la iglesia, el colegio, o el vecindario — tan calurosos, tan naturales, tan constantes, tan sin reserva, que todo compañerismo malsano tenga la apariencia de ser artificial y no-atractivo. Esa es la posición central, pero no es el todo. Pues ahora vemos que toda institución social, toda costumbre, todo sentimiento, gravita en algún sentido sobre el carácter en el proceso de su desarrollo. Por ejemplo, la no aplicación de las leyes, o su aplicación intermitente e inconsecuente, ejerce influencias directas sobre el carácter de la niñez y la juventud. La realidad mas seria acerca de todas las formas de tolerancia de la maldad, es que educan a niños y jóvenes según normas bajas de vivir. En una palabra, pues, la campaña para la educación religiosa de la niñez y la juventud, es toda una con la campaña en favor de la justicia y la rectitud personal y social, y su parte peculiar de la lucha depende del espíritu de camaradería, de compañerismo, y de la mutua participación entre mayores y menores.

102. La Prensa Pública, como Elemento Educador en la Moral.

Ya hemos tocado, no meramente sobre las influencias personales directas, sino también sobre lo que puede llamarse la influencia de la atmósfera social. Un ejemplo especial de esta clase se halla en la relación de la prensa pública en la formación del carácter. En la prensa el sentimiento público es a la vez revelado y guiado. En sus columnas el espíritu de un partido, o de los tiempos, habla directamente a la juventud. Sin

viajar, sin cultivar mucha relación con los hombres, sin estudio, a uno se le hace sentir como otros sienten, juzgar como otros juzgan, desear lo que otros están deseando. El notable aumento de los conocimientos y la expansión de simpatía que han resultado de la lectura de los órganos de la prensa pública, son bendiciones por las cuales casi no podemos abrigar demasiado agradecimiento. Todo el mundo lector de los diarios está comenzando rápidamente a sentirse relacionado con toda la humanidad. No obstante, el diario es capaz de llegar a ser una mayor bendición. Puede hacer vastamente más para la niñez y la juventud que lo que actualmente hace. En grado muy considerable, la prensa de hoy está educando la juventud en conceptos de la vida que son moralmente condenables. Por ejemplo, considérese que desde el tiempo en que los niños pueden leer, uno de sus principales intereses consiste en los juegos y deportes, y luego nótese la clase de nutrición que las páginas dedicadas a deportes en los diarios proveen para ese interés. Además, ¿cuáles son las impresiones acerca de la vida doméstica que los varones y las niñas, los jóvenes y las jóvenes, reciben de las representaciones de la misma que se hallan constantemente en la prensa diaria? ¿Qué normas para la vida cívica, qué actitud hacia las leyes; en una palabra, qué clase de vida es fomentada en la juventud por la lectura de los diarios? Vale la pena de preguntar si los periodistas, en sus esfuerzos para comunicar las noticias, no hacen habitualmente prominentes los aspectos menos sanos de la vida, y si, como una consecuencia, jóvenes y adultos no están asociándose demasiadamente con una compañía cuestionable. Luego, también, los diarios, en la forma en que son redactados — es decir, los órganos ordinarios, diarios, — presentan en tal forma las noticias como para producir una constante excitación en el lector. El resultado es un hábito mental molesto, una incapacidad para sentirse bien con los pensamientos propios, una conciencia febril del mundo más vasto. El resultado no es sólo la intranquilidad, sino también una avaluación exagerada de la publicidad. Aparentemente nos vamos acercando a una época en que los niñitos y las niñitas casi no considerarán que un juego a la pelota, o una fiestita de cumpleaños, haya sido un éxito, si no ha sido anunciado o comentado en la prensa pública!

El poder del diario consiste menos en lo que positivamente afirma en cuanto al bien y el mal, que en lo que toma por entendido, lo que tolera sin protesta, lo que presenta habitualmente como lectura interesante. Todo esto tiende a formar las presunciones del niño en cuanto a la vida. Contribuye a crear presuposiciones o normas con referencia a las cuales se juzga a sí mismo y a otros. Ahora bien, esa es justamente la manera en que mucha de la mejor obra de la educación moral y religiosa tiene que efectuarse. Es decir, por medio de lo que habitualmente tomamos por entendido, y de nuestros intereses habituales, tenemos que apresar las presuposiciones del niño en favor de verdaderas normas de valores. En algunos sentidos, ya hacemos esto con un éxito regular. Un niño norteamericano, un niño alemán, o un niño inglés, se desarrolla en un espíritu de lealtad a su patria, sin saber como llega a ser leal. Respira un orgullo patriótico en su misma atmósfera social. El sentido de la lealtad, y el honor de la familia, se fomenta positivamente de la misma manera; el niño nunca conoce otro modo de ver acerca de su familia. De igual modo muchas de las virtudes de cada día son ya enseñadas. Pero este apresamiento de las presuposiciones puede extenderse mucho más. Las personas adultas con quienes los niños están en contacto habitual, deberían revelarse constantemente no sólo como amantes de su familia y de su patria, sino también como amantes de Dios, de Cristo y de la humanidad. No es necesario que la idea Cristiana de la vida sea "traída a la rastra", con violencia, en las conversaciones; no requiere ningún árido sermonear o moralizar; sólo es necesario que se hable de ella del mismo modo natural, y que se obre de acuerdo con ella, así como hablamos y obramos en cuanto al honor de la familia, y en cuanto al patriotismo. Un niño criado de esta manera, fácilmente se tiene como perteneciendo a Dios y a Cristo desde el principio, justamente como se tiene por norteamericano, o como perteneciente a la familia de su padre.

103. Apresar las Presuposiciones del Niño.

Mientras que es cierto que la personalidad es contagiosa, y que mucha de la mejor obra en producir y educar el carácter es

efectuada por medio de la imitación y la sugestión, es también cierto que el carácter depende de escojimientos deliberados. No podemos depender de la fuerza de la mera imitación o de la sugestión para sostener y llevar a uno en las crisis de la experiencia moral y espiritual. Surgirá la insistente cuestión de si la presuposición habitual es correcta, y también esa otra, a menudo trágica cuestión, acerca de que clase de éxito resolverá uno buscar, que clase de yo resolverá uno ser. ¿Cuál es, pues, la relación de las fuerzas personales y sociales que hemos descripto, al factor voluntario que ahora entra a formar parte del problema? El problema de las selecciones personales no llega normalmente a un estado agudo hasta el comienzo o en la mitad del período de la adolescencia, es decir, no mucho antes de la edad de doce a quince años, aunque puede surgir en pequeño grado y seguir gradualmente en aumento antes de esa edad. Ese elemento consciente de sí mismo en el desarrollo moral y espiritual, se debe permitir que despierte espontáneamente. No debe ser forzado. Es señal del todo sana que un niño hasta la edad de la adolescencia, simplemente tome por entendido que está incluído juntamente con sus padres en el Reino de Dios, y no preocuparse acerca de resoluciones o experiencias fuera de las que están directamente incluídas en la ocupación de su propio lugar en la familia, en la escuela, entre sus compañeros de juego, etc. Durante ese período, pues, el carácter va formándose principalmente bajo la influencia silenciosa e inconsciente del medio personal y social. Pero, repentina, o gradualmente, el niño se despierta en un factor consciente de sí mismo, y que obra por sí mismo, en la formación de su propio carácter.

104. El Escojimiento Propio y Consciente Tiene que Venir.

Existen tres teorías acerca de lo que se debe hacer ahora por el niño. La primera teoría aconseja sencillamente la compulsión: obligar al jovencito a asistir a la iglesia, a leer su Bíblia, a orar, a aprender su catecismo; reprimir sus dudas por la severa condenación; en una palabra, escojer por él. Todo esto, naturalmente, violaría en su totalidad la teoría del desarrollo por medio de la libre actividad propia, o de sí mismo. La segunda

105. La Voluntad no tiene que ser Suprimida por Compulsión o Autoridad.

teoría aconseja que se confíe en el hábito y la norma ya formados. La idea consiste en hacer que el jovencito continúe los mismos movimientos que en su niñez, e impedir las variaciones individuales por la continuación de la fuerza de la crianza recibida cuando la personalidad aun era pasivamente sumisa. Este es, en substancia, el método en uso en la iglesia Católica Romana. También falla en que no da libre vuelo al principio de la actividad propia del yo. Su concepto de la autoridad docente es que no sólo nutre, sino que también manda al intelecto, aun prescribiendo penas y penalidades para las variaciones. Esta es simplemente una forma modificada de compulsión, pues el impedir a la voluntad individual que llegue a tener conciencia de sí misma, es compeler la personalidad tan realmente como lo es el aplastar la voluntad que ha alcanzado la conciencia de sí mismo.

106. ¿Cómo Impedir una Ruptura con la Crianza de la Niñez?

La tercera teoría alienta la plena florescencia del pensamiento consciente y de la voluntad consciente de sí mismo, aun si esto produjera el peligro de pensar falsamente y de escojer erróneamente. Declara esta teoría que no existe otro modo por el cual la personalidad puede llegar a la plenitud de su madurez. El peligro de esta teoría, es que pueda confiar demasiadamente en una sola faz de lo que debe ser un proceso continuado. Seguramente no debemos esperar que la adolescencia sea un comienzo totalmente nuevo; ni la conversión ni otro proceso alguno subsana jamás la dejadez en la primera crianza. Nuestro problema, pues, es sencillamente este: ¿Cómo pueden las impresiones relativamente pasivas de la niñez llegar a ser un factor genuino en la reflexión y el escogimiento personal a no ser bajo la inercia del mero hábito? La solución del problema tiene que hallarse en proveer al niño con presuposiciones que tengan la simplicidad, el carácter directo, la suplicante elocuencia de lo eterno y lo obviamente real. Lo que el joven más necesita cuando llega a la edad de interrogarse a sí mismo, es sentir que su vida es ya una vida real y no artificial. Siente eso con respecto al afecto existente entre sí y sus padres, y, en consecuencia, a pesar de enfadarse bajo la autoridad paterna, a pesar de ciertos actos de rebelión, que se producen en la vida de la mayoría de los jóvenes, muy

raramente llegan los sentimientos a desligarse realmente de la familia. Perdura un sentido fundamental de realidad. Ese es el mismo corazón, o la médula del problema de la educación moral y religiosa: — ser real, no apoyarse sobre nada artificial, introducir lo eterno en las formas de la vida diaria del niño, y en las formas del pensamiento diario del niño. El jovencito recibirá alguna ayuda de la instrucción razonada; recibirá más ayuda de una continuación de esa participación en la vida que se ha mencionado; será grandemente influenciado por los meros hábitos de su niñez; pero aquello que le retendrá con mayor firmeza y certeza, fiel a las selecciones conservadoras, será su sentimiento inmediato de la naturalidad y la realidad de sus normas existentes de vida.

PARTE SEGUNDA

EL NIÑO

CAPÍTULO XII

El Impulso Religioso

107. La Conexión entre las Partes I y II.

En el punto al cual hemos llegado, comienza una nueva división de nuestro tema. Hasta aquí hemos estado tratando de obtener una amplia vista perspectiva de los factores, procesos y presuposiciones fundamentales de la educación moral y religiosa. La posición que hemos alcanzado es, en breve, esta: Que la función de la educación es ayudar a seres humanos inmaduros a alcanzar su propio destino; que el destino propio de los hombres está en parte prefigurado y en parte provisto en la estructura de la mente; que la estructura mental del hombre es no solamente ética (y demanda así unidad con sus semejantes), sino también religiosa (y así demanda unión con Dios); que esa naturaleza religiosa es una expresión de la presencia inmediata de Dios en toda mente humana; que Dios mismo es, pues, el principal impulsor en toda verdadera educación; que el superior estímulo externo para la naturaleza religiosa, es Dios revelado en Cristo, de modo que Dios educa a Sus hijos para la unión consigo mismo por medio de Cristo; que la agencia esencial en la educación nunca son las cosas o las ideas, sino las personas, y que el método esencial de la educación es la participación de vida entre una persona superior y otra inferior por medio de la cual el principio de la encarnación es continuado en cada nueva generación; que la educación, es, desde luego, un conjunto del cual la instrucción es sólo una parte; que el proceso esencial es la propia expresión activa, y de ahí libre, de la personalidad del niño; que el método de la educación no es forzar o imprimir algo

sobre la personalidad, sino proveer material idóneo para la expresión espontánea de su yo superior; que la educación depende, de consiguiente, de los intereses espontáneos del niño, y tiene que adaptarse a las varias etapas de su desarrollo; y finalmente que la línea natural del progreso moral y espiritual atraviesa los varios grupos sociales con los cuales el niño está en comunión hasta llegar a la comunión suprema con Dios.

Obtenemos así un punto de vista desde el cual organizar y juzgar la vasta cantidad de hechos e instituciones que tienen relación con la crianza y la educación moral y religiosa. Nuestra tarea siguiente consistirá en asegurarnos una idea tan clara, como los conocimientos actuales permiten, del orden y el método normales del desarrollo moral y espiritual del niño.

Estamos ya en posesión de la idea que Dios obra dentro del niño en lo que llamamos su naturaleza religiosa, y por fuera de él por su medio ambiente, particularmente el medio que se compone de personas, pero esto no es más que un esquema general, cuyos detalles tienen que ser agregados. Comenzamos ahora con un estudio más detallado de aquello dentro del niño que a la educación religiosa le corresponde desarrollar, a saber, el impulso religioso.

La ciencia de la religión, como ya hemos notado, demuestra que la religión es universal, y que surge de un impulso que es inherente a la mente humana. Pero la ciencia de la religión se ha ocupado casi del todo de la conciencia adulta. Y como resultado de esa exclusividad, el carácter y el lugar del impulso religioso en la conciencia del niño, tiene, en su mayor parte, que ser desenvuelto todavía, y puesto de manifiesto. En este capítulo se hará una tentativa para demostrar la continuidad entre ese impulso en los adultos y los niños, y en los capítulos subsiguientes de esta Parte II, las etapas y los métodos de su desarrollo serán discutidos.

108. El Carácter de la Religión Primitiva.

Tenemos que comenzar preguntando qué es lo que se quiere significar por el impulso religioso. Si nos volvemos para una respuesta hacia tribus primitivas, este es el cuadro que se presenta ante nuestros ojos: los hombres viven juntos en peque-

ños grupos o tribus, cuyo vínculo es la comunidad de sangre. Los intereses prevalecientes son los de obtener la nutrición, la lucha contra otras tribus, y el casamiento. El modo de ver universal acerca de la naturaleza, es el animismo, o sea la creencia que todos los objetos tienen la misma clase de vida que el salvaje siente dentro de sí mismo. Los objetos naturales que detienen más la atención, o que parecen gobernar la producción de lo que sirve para comer y otras condiciones de vida, son temidos, aplacados y venerados. Los sueños y las visiones conducen a la creencia que existe una alma separable del cuerpo, y que esa parte de los antepasados de uno sobrevive a la muerte. El honor tributado a los tales espíritus ancestrales, llega a ser el culto a los antepasados. El resultado total es, tener muchos dioses, cuyo carácter y conducta son reflejos del carácter y la conducta de los adoradores (1). ¿Dónde, en todo eso, bien puede uno preguntar, existe algo relacionado con nuestros ideales éticos y espirituales?

109. La Naturaleza General del Impulso Religioso.

Antes de buscar una respuesta directa a esa pregunta, sería bueno notar que mucho más puede incluirse o implicarse en un acto o en un estado de conciencia que lo que el sujeto del mismo se da cuenta. Un individuo, que desempeña cierto papel en una de las piezas teatrales de Moliére, se asombra mucho al descubrir que había estado usando nombres y verbos durante toda su vida sin saberlo! Justamente así, mucho antes de conocer los principios de la lógica, los empleamos para probar el pensamiento propio, y de los demás. Otro tanto es exacto en cuanto a los principios de la ética y de la estética. Después de haberse cumplido el hecho, y especialmente después que un cierto modo de acción ha llegado a un buen desarrollo, la ciencia y la filosofía comienzan a inquirir que es lo que implica eso. Nuestra averiguación actual con relación a la religión del salvaje, no es tanto ¿qué es lo que el salvaje piensa acerca de su propia religión? como, ¿cuál es el principio íntimo, interno, que está positivamente obrando dentro de la misma?

---

(1) Una discusión breve y luminosa sobre la religión primitiva puede hallarse en la Parte I, de A. Menzies: *History of Religion*. (New York, 1903).

Una buena evidencia de la necesidad de esa distinción, se halla en la discusión de si la primitiva religión es monoteista. Es razonablemente cierto que los dioses de cualquier tribu bárbara no ocupan todos el mismo nivel, y en algunas tribus está suspenso en el fondo de su pensamiento un ser tan semejante a un dios solo y original, como para hacer que muchos estudiosos creyeran que el monoteismo haya sido la religión original de toda la humanidad. Sin embargo, es dudoso si alguna tribu primitiva, o aproximadamente primitiva, podría, sin una prolongada preparación, asirse realmente de la idea de un solo Dios. El hombre primitivo ve y oye sus dioses, justamente así como ve y oye a sus semejantes, y la evidencia en favor de muchos dioses es para él justamente igual a la en favor de muchos hombres. No obstante, existe ahí una tendencia hacia la unidad. Es un algo inherente a la mente humana. Justamente así como el instinto social siguió de la organización tribal a la organización nacional, así el impulso religioso progresa hacia la subordinación de ciertos dioses a otros, y exactamente así como la conciencia nacional, aun en nuestros días, se está ensanchando y ampliando en una conciencia de la humanidad, asimismo no pudo haber ningún descanso final en el desarrollo religioso que no fuera el monoteismo. La significación de esta discusión para nuestro propósito actual, aparecerá más claramente al paso que adelantamos. Veremos que el educador necesita saber sobre todo como el mismo niño piensa y como siente, y también qué principio o tendencia interior trabaja en él.

La religión existe, porque los hombres se encuentran a sí mismos y su mundo confrontándose en una antítesis, aun en una oposición, que requiere ser resuelta. El esforzarse para alcanzar un *pensamiento* que incluya al yo y al mundo, es comenzar a filosofar. Pero antes que el impulso filosófico llegue a darse cuenta de sí mismo, los hombres tienen que hallar una manera de vivir en y con su mundo de modo que los fines humanos sean alcanzados. Y es así como dentro de la naturaleza, o por encima de la naturaleza, buscan una potencia, o potencias que tomen interés en el bienestar humano. Esto implica la idea de

110. El Impulso hacia la Unificación de Uno mismo y de Su mundo.

algo más grande, y, en algún sentido mejor, de lo que se ha conocido positivamente en la experiencia. Es decir, incluye la noción de un mundo ideal frente a frente, o paralelo con el mundo real. Ese ideal podrá ser sólo un poco más elevado que la vida actual de la tribu; podrá carecer de lo que entre nosotros reconoceríamos como calidad ética; no obstante, es para el salvaje un algo superior, un punto de vista más elevado. Expresa un cierto divino descontento que espolea a los hombres para buscar y hallar una unidad siempre más elevada que sí mismos y que su mundo. Además, la posición que la religión busca de resolver, está dentro del hombre, tanto como entre él y la naturaleza. El hombre nunca estima su estado presente como propiamente final; el juicio propio de sí mismo le persigue, y ese juicio, ese juzgarse a sí mismo, progresa en escala ascendente al paso que aumentan sus conocimientos y adquisiciones. El impulso religioso se dirige así hacia la progresiva unificación del hombre consigo mismo, con sus semejantes, con la naturaleza, y con todo lo existente. Es el esfuerzo del hombre de estar como en su hogar, en el mundo y consigo mismo (1).

Para ser algo más preciso, el impulso religioso contiene los factores siguientes:

111. Cuatro Factores son Incluídos.

Primero. Una realización más o menos clara que somos limitados y dependientes. Nuestra relación de dependencia de las cosas visibles, se reconoce primeramente, pero tanto la idea como el sentimiento se retrotrae más allá de todas las cosas que son ellas mismas a su vez también dependientes, hasta su última base. Así, al principio, de manera implícita, y después, explícitamente, el impulso religioso contiene lo que Schleiermacher llamaba el sentido de absoluta dependencia, y así un sentido de la última unidad de uno mismo y del mundo de uno.

Segundo. Las necesidades humanas exceden lo que humana-

---

(1) Esta es, naturalmente, sólo una *descripción* del impulso religioso. La *explicación* del mismo, requeriría una referencia al Logos (el Verbo) que alumbra a todo hombre. Los hombres, palpando, buscan por si Le hallan, y, no obstante, todo el tiempo es Dios mismo Quien inspira ese buscar.

mente puede ser suplido. Es un hecho bien establecido como realidad última de nuestra constitución, que siempre podemos pensar *más,* y que el deseo sigue al pensamiento. ¿Cuánta gratificación de los sentidos se requiere para saciar a un hombre? ¿Cuánta riqueza, poder, cuántos conocimientos, cuánto honor, afecto? ¿Cuánto de cualquier clase de bien sea lo que fuere? A un hombre que está tan satisfecho con lo que tiene y con lo que es, como para no desear alcanzar algo más, le clasificamos en seguida como anormal; es un enfermo en el cuerpo, en la mente, o en el carácter. El Budhismo, reconociendo el hecho que ser consciente es desear, concluye que la completa satisfacción sólo puede ser conseguida en la inconsciencia. Pero esa es una contradicción, porque una satisfacción de la cual nadie tiene conciencia, no es satisfacción alguna. Es evidente, pues, que la realización de sí mismo que los hombres buscan, es, implícita o explícitamente, un progreso al cual no se le puede establecer límites. Eso implica una asunción que el yo esencial del hombre es un yo ideal, que su mundo es un mundo ideal que preside el así llamado mundo real, y que ese mundo ideal es unitario y que lo abarca todo.

Tercero. El mundo ideal y el yo ideal, aquí implicados, son tomados espontáneamente como el yo verdaderamente real y como el mundo verdaderamente real, primariamente por razón de la fuerza de nuestras sentidas necesidades. La imaginación, la esperanza, la expectación, la razón, todas rinden servicio a esa propulsión interior. Creemos en Dios primariamente, porque necesitamos a Dios. Esto no quiere decir que los ideales por los cuales los individuos y las sociedades viven, son primeramente concebidos en lo abstracto y luego creídos como reales. Justamente es a la inversa; son al principio seres concretos, a quienes el hombre primitivo cree ver con sus propios ojos. Hase requerido una larga historia y una cantidad considerable de pensamiento abstracto, para separar nuestros ideales y nuestra fe en su realidad, para poder preguntar si los dioses realmente existen. Aun ahora, cuando esta pregunta ha sido claramente formulada, la demanda inmediata para el bien ideal ejerce mayor influen-

cia que todo razonamiento en la formación de nuestras creencias religiosas.

Cuarto. Las cualidades específicas de esos seres ideales, o, como sucede, de este ser ideal, son derivadas de nuestras experiencias humanas. No podríamos comprender ninguna clase de superioridad que no fuera una extensión de algo que ya ha aparecido, cuando menos en parte, dentro de nosotros mismos. Todos los dioses son concebidos antropomórficamente; son hombres idealizados. La cualidad que se idealiza puede ser poder, o un celo en favor de la tribu, o el espíritu paternal, o algún interés especial, como ser la agricultura, o la guerra, pero es siempre humana. El Cristianismo estampa su aprobación sobre este principio, declarando que, en una vida humana completa, tenemos no sólo la más elevada, sino también una adecuada revelación de Dios.

112. El Impulso Religioso en el Niño.

Una o dos palabras servirán ahora para revelar la continuidad entre el impulso religioso de los adultos y de los niños. Hemos visto que ese impulso, en su aspecto más general, es un proyectarse fuera de sí en busca de la unidad entre el yo y su mundo. Un infante recién nacido, no tiene, naturalmente, ninguna idea definida ni de su yo ni de su mundo. Sin embargo, el proceso para asegurarse de esas ideas, comienza inmediatamente, si en verdad, no comenzó antes de su nacimiento. Los movimientos impulsivos de los brazos y de las piernas, por ejemplo, son pasos tempranos en lo que, si se hiciera intencionalmente, podría describirse como una expedición de exploración y descubrimiento. Cada nueva experiencia del mundo, es también una nueva revelación del yo. Además, en, y por medio de esas experiencias, sigue sin cesar una demanda de una y otra clase: — para la comida, para la actividad, para la satisfacción de su curiosidad, para el compañerismo, y así. Antes de no mucho, todos los tres factores, un mundo, un yo, y una demanda, llegan a ser débilmente explícitos, como han sido implícitos desde el principio. Y no sólo llega el niño a diferenciarse a sí mismo de los objetos y dirigir ciertas demandas a ellos, sino también, por medio de la memoria, la expectación, las esperanzas fracasadas, comienza a construir

un mundo ideal, paralelo al mundo de la experiencia actual. Por durante mucho tiempo, lo ideal es excesivamente crudo, y los sentimientos que lo acompañan carecen de la profundidad de lo que acostumbramos llamar lo espiritual. Pero, ¿y qué, si el mundo ideal del niñito se compone de manjares y juguetes y seres imaginarios, todos sujetos a sus caprichos de él? Su situación no es peor que la del hombre primitivo, y el mismo principio idealizador está obrando en ambos casos. En los dos casos lo que es natural viene primero, y después lo espiritual. Sólo una larga experiencia de la vida, puede revelar a un individuo o a la raza cuál es el significado de la lucha para vivir y para vivir bien. El principio religioso está obrando, en verdad, en todo lo que contribuye a formar la experiencia humana. Las primerísimas impresiones que un niño obtiene de su mundo, su primer incierto débil sentido de su yo, su primer sentido de necesidad, todos estos comienzan a formar su modo de ver el mundo, y su propia actitud hacia la vida. En una palabra, la interpretación personal de la experiencia, avanza, paso tras paso, con la misma experiencia.

113. ¿Cuándo debe comenzarse la Educación en la Religión?

Esto nos habilita para contestar la pregunta que a veces se formula: ¿cuándo debe comenzarse la educación religiosa? Algunas personas la harían comenzar tan pronto como el niñito pueda hablar, otras se oponen a toda educación religiosa para la niñez, porque, dicen, que la religión debe ser asunto de un escogimiento deliberado y racional, lo cual no es posible antes de haberse alcanzado la edad del adulto. Ambos modo de ver se apoyan sobre dos asunciones falsas. La primera, es el modo de ver intelectualista acerca del hombre, que hace que la vida surja de los conocimientos, más bien que los conocimientos de la vida. La segunda, es la noción que la crianza y la educación con respecto a la religión, puede ser pospuesta para algún período determinado de la vida. Ni por durante un solo año queda la mente neutral o en blanco en cuanto a la interpretación de la vida. Las impresiones ya están conduciendo hacia reacciones tanto de una clase emocional como de clase motriz, y esas reacciones se están formando ya en há-

bitos. A esos hábitos les pertenece también la parte intelectual, o sea el significado, más o menos articulado, que el mundo y la vida comienzan a tener. Además, a una muy temprana edad, el niño presencia fenómenos específicos, religiosos. No podemos ocultar de él nuestras iglesias, nuestros libros sagrados, nuestro culto. La cuestión real, pues, nunca es ¿cuándo comenzará su educación religiosa? pues principia realmente con los mismos comienzos de su experiencia y sigue progresando con su experiencia. La real cuestión es, ¿de qué clase será esa educación religiosa? ¿Será positiva o negativa, simétrica o torcida, represiva o emancipadora?

CAPÍTULO XIII

Como se Desarrolla el Impulso

El primer comienzo del desarrollo religioso, tanto en la raza como en el individuo, es excesivamente humilde. Aparentemente existe sólo una mezcla de simpatías y antipatías, deseos y esfuerzos, todos ellos dirigidos a determinadas cosas visibles, y todos teniendo su referencia inmediata a necesidades físicas. El elemento ideal y unificador del impulso religioso no ha alcanzado aun la conciencia de sí mismo, pero existe ciego e informe. Tal es el comienzo; ¿cuál es pues el fin, y cómo puede distinguirse el desarrollo? Un impulso se desarrolla cuando el rango o la profundidad de su gobierno aumenta, cuando las actividades a que conduce llegan a ser un hábito, y cuando el mismo impulso se eleva del nivel de un mero impulso al de un principio racionalmente aprobado, y deliberadamente adoptado como un método de vida.

114. La Dirección General del Desarrollo.

La meta, o el fin, del desarrollo religioso, incluye todos éstos, y no meramente una parte de ellos. Una aprobación racional de la religión o del Cristianismo no es suficiente, ni aun lo es el escogimiento deliberado del mismo. Con qué frecuencia ha fracasado todo esto, en vez de haber producido una firme vida religiosa. Por la otra parte, el mero hábito, sin la reflexión racional, tiende a ser mecánico y a impedir el crecimiento. Además, puede existir un rango extendido de interés religioso, pero falto de profundidad, como, por la otra parte, puede haber intensidad y profundidad, pero mucha estrechez. Extensión, profundidad, hábito, penetración, escogimiento deliberado — a todos ellos tiene que dirigirse el esfuerzo. Vemos que esto sigue, y lo vemos no sólo como el resultado de nuestra observación de los caracteres

religiosos incompletos, sino de la misma naturaleza del impulso religioso. La religión demanda una completa unidad de vida. Se extiende hasta abarcar todo, y alcanza la mayor profundidad, hasta llegar al fondo de todo; incluye todo nuestro equipo y actividad mental, sea de pensamiento, de emoción, o de voluntad. Declarando eso en los términos concretos del modo de ver Cristiano de la vida, podemos decir que el resultado que se debe buscar en la educación religiosa de la niñez, es que, por medio, tanto del hábito como del escogimiento, la vida debe ser completamente controlada por ese principio de Jesús, que es, el amor hacia Dios y hacia el hombre, y que uno debe ver y sentir que ese principio da a la vida su significado y su valor.

115. Factores Internos y Externos.

El factor primario en todo desarrollo semejante, es el propio impulso del niño que ya hemos consentido en estimar como la expresión del Espíritu Divino dentro de él. Pero abandonado a sí mismo, ese impulso no crecerá, como no crecerá una semilla a la cual se le niega toda humedad. Está ordenado que el hombre dependa del hombre y que la revelación de Dios a los hombres venga por medio de las inter-acciones de los hombres entre sí. Si un niño norteamericano fuera criado desde la primera infancia por salvajes, crecería y se desarrollaría salvaje y no civilizado; si creciera entre fieras, descendería más allá de los conocimientos, la moral, y la religión aun de los salvajes. La importancia, pues, del factor externo en la educación, se mide por nada menos que la distancia entre lo que los niños en un medio Cristiano llegan a ser, y lo que llegarían a ser si crecieran aislados de la humanidad. No, en verdad, que la educación *confiera* todo eso, sino más bien que proporciona las condiciones esenciales para el desarrollo del impulso nativo. El modo de Dios para hacer hombres, es por medio de hombres. Es la civilización que hace que los niños sean civilizados; es la religión que existe, que hace que los niños crezcan en la religión. La única calificación que es necesario hacer a esa declaración, surge del hecho que la misma civilización procede en gran parte del impulso religioso. Sin embargo, la civilización es de un desarrollo muy lento, precisamente porque cada individuo de cualquier generación es hecho lo que es,

principalmente por los otros individuos que le rodean. Un individuo puede estar más adelantado que los tiempos en que vive, pero sólo dentro de ciertos límites. El hombre más eminente — la más grande figura dirigente en cualquier época, es siempre un producto de su época. Y así, mientras que el impulso religioso es una dotación original individual, de cada uno de nosotros, y mientras que un individuo puede llegar a sobrepasar los límites de su educación, no obstante, cada individuo debe su general desarrollo religioso a las influencias de la comunidad en la cual ha sido criado.

Lo que, y cuanto, puede hacerse para un niño en cualquier período de su crecimiento, depende, sin embargo, de los factores internos. El impulso religioso tiene sus propias leyes. Una de esas leyes se halla en el paralelo general entre el desarrollo del niño y la historia de la raza. Como el cuerpo humano en su período prenatal pasa por una serie de formas que corresponden principalmente a formas embrionarias ascendentes de vida animal en general, así, después del nacimiento, la mente progresa hacia la madurez por etapas que corresponden generalmente a las etapas de la historia humana en sus proyecciones amplias. En un cierto sentido modificado, el niño es primero un salvaje, después un bárbaro y finalmente un ser civilizado (1). Esta es llamada la teoría de la recapitulación de la historia racial por el individuo. No aparece ninguna buena razón para dudar que sea en general teoría correcta. El hecho fué notado generaciones ha, y fué claramente declarado por algunos de los grandes educadores, notablemente por Froebel. Los descubrimientos biológicos de los últimos cincuenta años, han servido para confirmarla, y para llamar hacia ella la atención renovada de los educadores. La cuestión se presenta naturalmente de si no tenemos aquí el hilo del orden natural del desarrollo del niño y también un principio para la selección de material.

116. La Teoría de la Recapitulación.

Esta teoría nos ayuda seguramente a obtener una cierta

---

(1) Véanse artículos por Van Liew y otros en los libros del primero y segundo año del Herbart Society, (Chicago: University of Chicago Press).

perspectiva en cuanto a los fenómenos de la vida del niño. Se nos recuerda "que el niño" no es un ser que posee cualidades fijas, sino que es un ser que continuamente se está sobrepasando a sí mismo en su desarrollo. Nos habilita esta teoría para mejor juzgar lo que es normal y lo que es anormal en cualquier período determinado. Aprendemos que el niño en su crecimiento deja atrás, naturalmente, muchos rasgos que no quisiéramos que se perpetuaran. Dejamos de medir su conducta de cierto período por las normas de un período posterior. Aprendemos a tolerar y aun a aprobar mucho que nuestros antepasados, comparando la conducta de los niños con normas de adultos, se sintieron constreñidos a condenar. Un ejemplo notable de este cambio es la nueva actitud hacia las peleas de los niñitos. Muchos, probablemente la mayoría de los estudiantes de pedagogía, hoy, estiman las tales peleas como, dentro de ciertos límites, una expresión de un impulso propio y normal. Además, la teoría de la recapitulación, nos habilita para apreciar como nunca antes, ciertos intereses espontáneos de los niños y de los jóvenes. Hallamos un nuevo significado, por ejemplo, en las agrupaciones de varones cuando descubrimos cuan de cerca se asemejan a la forma tribal de organización humana. Similarmente, el interés temporariamente absorbente en la exploración, la caza, o la guerra mímica durante ciertas edades, llega a iluminarse y a hacerse más inteligible.

117. Su Contribución a la Educación.

Por la otra parte, no obstante, cualquier esfuerzo para deducir un sistema de educación religiosa de la teoría de la recapitulación, es fatalmente defectuoso. Toma por entendido que el factor interno en el desarrollo es prácticamente suficiente en sí mismo, y concibe ese factor como un mero empuje de otros, un ímpetu que el individuo recibe del pasado de la raza. De vez en cuando algún educador parece manifestar un afán dominante para que el proceso de la recapitulación tenga libre juego; que el niño sea un completo salvaje, luego, un bárbaro completo, y que el instinto natural ejerza una influencia completa. De esa manera, así se cree, el niño alcanzará seguramente una alta civilización

118. Los Límites de Su Aplicación.

al fín. Eso no es del todo inexacto, pero es unilateral. El empuje racial de atrás, nunca capacitó a un niño para alcanzar la civilización en un medio de bestias o de salvajes. Hasta donde irá el niño en el proceso de recapitulación, depende, principalmente, de la clase de medio en que está colocado. Además, un medio superior no llega a ser primeramente efectivo, recién después que el niño haya pasado por etapas más tempranas de cultura; ese medio superior es efectivo desde el comienzo. Porque toda la vida de un niño civilizado, desde la primera infancia, es distinta de la de un niño salvaje. Los dos comienzan desde el mismo punto, pero los ambientes tan opuestos pronto producen grandes diferencias en su respectivo desarrollo.

Como ejemplo, podemos comparar los actos y los sentimientos relacionados con el comer, en cuanto a un niño norteamericano de cinco años, y los de un niño salvaje de la misma edad. El niño salvaje agarra un pedazo de algo para comer, con la mano, y lo devora casi como nuestros gatos y perros devoran la comida que les damos. Sus modales no son socializados, su persona es inmunda, y no tiene deseo alguno de que sea de otra manera. Sus sentimientos son tan toscos como sus modales. Ahora bien, es del todo posible que los sentimientos del niño civilizado no habrán guardado un compás perfecto con el proceso imitativo por el cual ha adquirido algún refinamiento de modales; no obstante, en el conjunto, sus sentimientos tanto como su conducta, están ya en gran parte civilizados. La suciedad le desagrada, aprecia positivamente el orden, y participa realmente en el espíritu de familia de estimación mutua entre sí. Y todo esto ha sido alcanzado, además, sin una presión indebida de parte de sus padres, El halla, cuando menos, una tan plena expresión de sí mismo en el aseo, el orden, y los buenos modales de la mesa de familia, como el niño salvaje en su propio modo tosco y grosero de devorar su comida. Desde luego, la recapitulación no implica que cada niño *reproduce* las etapas de la historia humana, ni que tiene que esperar, como tuvo que hacerlo la raza, algún grado especial de idoneidad, antes que sea introducido a las más elevadas formas de vida.

119. Un Caso Ilustrativo.

El hecho es, que, desde el comienzo, poco a poco, los niños asimilan los superiores elementos de su medio ambiente. Y lo hacen de un modo natural, y no forzadamente. El suponer que el niño natural es el niño tal como sería aislado por completo de toda la influencia que surge de nuestras convicciones acerca de lo que es verdadero y bueno, sería substituir para niños concretos una mera abstracción. Aquello que es natural a la niñez, se revela, no por lo que ocurre cuando falta la comida, sino en la presencia de una abundancia de comestibles. Si la recapitulación fuera la única base de la crianza religiosa, nos hallaríamos obligados deliberadamente a mantenernos separados de los niños para que su medio fuera lo suficientemente pobre para ajustarse a su etapa de cultura. Pero la verdad es, que si se evita el forzar y la presión, un niño que está en contacto con la vida madura se desarrolla con perfecta naturalidad, mientras que está constantemente absorbiendo elementos de una cultura superior.

120. ¿Qué es una Niñez Natural?

No obstante, el hecho de la recapitulación permanece como un fondo para todo el proceso. El interés espontáneo del niño no se extenderá igualmente a todas las partes de la vida más elevada con la cual está en contacto, ni tampoco asimilará parte alguna de esa vida completamente, hasta que alcance su madurez. Por ejemplo, será atraído en un período determinado por el heroismo y el sacrificio de sí mismo, en la forma de lo que se llama el valor físico, y durante otro período por sus manifestaciones en las formas de varias filantropías. En ambos períodos, no obstante, puede estar bajo la influencia positiva de ideales civilizados y aun Cristianos.

De esa manera el impulso religioso puede poseer un carácter verdaderamente Cristiano en todas las etapas de su desarrollo. Adquiere ese carácter, no por saber primero y después hacer, sino haciendo primero y después sabiendo. Comienza con hábitos que al principio significan poco, pero más tarde muy mucho, y así se realiza lo que se ha llamado la re-interpretación progresiva de la experiencia. Por ejemplo, bajo la buena y vieja costumbre del culto de familia, toda la familia participaba en el mismo ejercicio re-

121. El Poder Absorbente de la Niñez.

ligioso. Ciertamente ese ejercicio tuvo un significado distinto para cada miembro. Para la ancianidad, que ya vislumbraba visiones del valle de las sombras profundas, la lectura Bíblica y la plegaria, tenían un significado; para la vida adulta, en la media edad, llevando el calor y la carga del día, tenía otro significado; para la juventud, con sus sueños de oro, tenía aún otro. Distintas necesidades, distintos sentimientos, distintas clases de fortaleza, se agrupaban en derredor del mismo acto de culto. Ni terminaba ahí la adaptación, porque el niñito ponía su propio significado en la oración de familia, justamente como lo hacían los demás miembros de la familia. Para él todo eso no era artificial a no ser que fuera mecánico — y así artificial — para sus mayores también. El niño siente la realidad donde sus mayores la sienten, aunque la siente diferentemente. Cuando se dedica sólo un poco de pensamiento para adaptar la idea y la fraseología en el culto de la familia a los alcances del niño, su participación de él es plena y real; el ejercicio aumenta entonces su significado con el crecimiento de la experiencia del niño, y así permanece siendo una fuerza educacional en todas las etapas de su desarrollo.

La recapitulación, pues, puede tener lugar *dentro de* una religión elevada, y no meramente como un preliminar para ella. Y aquí tenemos un contraste esencial entre el desarrollo religioso del niño y el de la raza. La religión de la raza comenzó con el culto a la naturaleza, y el culto a fantasmas dirigido a muchos dioses, y sólo en grado muy débil tuvo algo de ético. Sólo por medio de una larga lucha, llegaron los dioses a ser claras representaciones de ideales morales, y sólo acá y allá, y penosamente, fué alcanzado el monoteismo. Ahora, es positivamente cierto que todos los niños son al principio animistas; interpretan toda la naturaleza por medio de lo que ellos mismos sienten. También es cierto que durante la vida de la primera niñez, fácilmente se cree en los duendes. Entre esas creencias y las creencias religiosas absorbidas de los mayores, no existe, naturalmente, ninguna línea divisoria absoluta. Las ideas animistas son usadas libremente en la interpretación de la religión.

122. El Desarrollo Religioso de la Raza y del Niño, comparados.

Una niñita explicó el trueno diciendo que "era Dios que hacía rodar muchos barriles allá en el cielo". Otros niñitos han pensado en Dios como un carpintero, un prestidigitador, un hombre sobrenaturalmente grande, y así (1). Creo que fué John Fiske quien, en su niñez, imaginó a Dios como un muy anciano tenedor de libros, encorvándose por sobre su mesa escritorio allá arriba en el cielo, y mirando aquí abajo para ver como se portaban los niños, para anotar todas sus faltas.

Pero con eso y todo, los tales niños no pasan en sentido alguno por un período de culto de la naturaleza o de fantasmas. Porque, *en primer lugar,* el sentido de dependencia propio de los niños se dirige principalmente hacia los padres, más bien que a la naturaleza o a seres imaginarios. Los motivos que hicieron que los hombres primitivos rindieran su culto como lo rindieron, tuvieron su principal fuerza en la ansiedad en cuanto al sustento de cada día, y su protección contra los rigores de la naturaleza, de las fieras y de tribus hostiles. Esa ansiedad fué comunicada del padre al hijo. Pero en la vida moderna civilizada, esos problemas han sido prácticamente resueltos. El padre ya no está ansioso, en aquel sentido, pues tiene un modo de subsistencia adecuado, y así él ocupa el lugar en la mente infantil que los dioses de la naturaleza ocupaban en la mente primitiva. En *segundo* lugar, el medio ambiente de la mente infantil de hoy es profundamente distinto del medio del hombre primitivo. Hablamos correctamente del hombre primitivo como en una condición de niñez. Eso implica que la mente de cada niño primitivo creció y se desarrolló entre mentes infantiles — mentes que reforzaban meramente las nociones espontáneas del niño acerca de la naturaleza. Y así la influencia de la naturaleza estaba en lo máximo, y la de las personas en lo mínimo. Pero en la proporción en que los hombres avanzaban hacia la civilización, el medio ambiente de personas iba adquiriendo mayor influencia sobre la vida mental del niño. Cuando la religión llega a ser predominantemente ética, no sigue reforzando ya las nociones infantiles de la naturaleza, sino que

(1) Sully da una lista muy divertida de tales ideas, Véase James Sully: *Studies of Childhood,* (New York, 1900), págs. 120 - 132, y 506 - 513.

dirige la atención del niño en seguida hacia la regulación de las relaciones personales. Las grotescas nociones de los niños acerca de Dios, no son espontáneas ni evolucionadas del mismo niño; puede verse que arrancan directamente de una defectuosa enseñanza, como en el caso del dios-tenedor-de-libros de John Fiske. Y aun en tales nociones, de las cuales el dios-tenedor-de libros es una buena ilustración, hallamos generalmente que el elemento ético ya ha sido introducido. En general, pues, se puede esperar que el impulso religioso, bajo las debidas condiciones, se moverá y desarrollará directamente del apego afectuoso sentido para los padres terrenales a la reverencia para el Padre Celestial. Los conceptos que el niño tendrá del Padre Celestial serán crudos, naturalmente, pero nunca es necesario que tengan las cualidades rudas de todos los dioses primitivos.

Dejando de lado por un momento la parte formal e instructiva de la educación religiosa, tratemos de esbozar el efecto de las relaciones normales entre un niñito y sus mayores. La madre o la niñera comienza la obra de educar la naturaleza moral y religiosa por su respuesta tierna, regular, higiénica a las necesidades físicas del infante (1). Aquí comienza la revelación de amor, humano y divino, como el significado de la vida, y de ley y orden como el método del amor. El infante bien pronto descubre que sus necesidades son suplidas por los objetos parlantes, movibles, que nosotros llamamos personas. Su mundo es un mundo de personas, y supremas entre ellas son sus padres. Su sentido de dependencia de ellos es el impulso religioso en su más temprana etapa (2). En algunos casos, probablemente en muchos, una actitud hacia un padre que no puede distinguirse de la adoración, se desarrolla

123. Esbozo del Desarrollo Religioso Normal.

---

(1) Véase J. G. Compayré: *The Intellectual and Moral Development of the Child*, (New York, 1896), Part I, pág. 168-193 (y nota); también G. Stanley Hall: *Article on Moral and Religious Training, etc. in the Pedagogical Seminary*, Vol. I, pág. 199. — Froebel observa: "Las relaciones puras humanas, paternales y filiales son la clave, la primera condición, de esa relación y vida celestial, divina, paternal y filial; de una genuina vida Cristiana, tanto en pensamiento como en acción". — *Education of Man*, (New York, 1888), Sección 61. Véanse también, Secciones 21 y 88.

(2) "No necesito decir mi oración esta noche", dijo un niñito, "porque papá va a dormir conmigo".

en los primeros años. Sería extraño que no fuera así (1). Tengo en mi posesión un relato de un caballero, donde se describe como aun recordaba la ocasión en la cual descubrió que su propio padre y Dios no eran el mismo ser. Eso corresponde, sin duda, al culto de la naturaleza en la raza. Pero rápidamente surge un contraste entre el padre y un Ser ideal, Pues las demandas del niño exceden lo que el padre puede o quiere proveerle. Sin embargo, por durante mucho tiempo el padre continúa siendo el representante más aproximado a un ser ideal que el niñito conoce.

La posibilidad del desarrollo religioso se provee en el hecho que las demandas del niñito se extienden así hasta penetrar en un mundo ideal. Se prepara en el niño un lugar para la idea de la divinidad, y el contacto constante con la vida religiosa de sus padres proporciona un contenido para esa idea tan rápidamente como el niño puede asimilarlo. Sus ideas y actitudes religiosas crecerán con el desarrollo de su sentido de necesidad. La demanda para la satisfacción de las necesidades meramente físicas, es seguida por la demanda de conocimientos. La edad de curiosidad, de libre imaginación, de cuentos de duendes, reproduce algo de la etapa mitológica de la religión en general. El carácter incompleto de las respuestas de los padres al impulso para formular preguntas, permite que la mente del niño siga adelante hacia el ideal de un Ser quien podrá contestar todas las preguntas.

Después de la edad del constante preguntar, viene un período en que la conciencia y el sentido de ley llegan a ser más pronunciados. Primeramente la familia es el universo moral del niño. Descubre que los padres no sólo poseen el poder para suplir lo que el hombre demanda, y conocimientos para satisfacer la curiosidad, sino también autoridad para mandar la voluntad. Pero el descubrimiento aun mayor, que hace, es que los padres no

---

(1) "El momento en que la mente del niño sigue más allá de contemplar su botella con mamadera, a un concepto o imaginación de las felicidades de la prehensión o la deglución..... marca una época en su existencia..... Ese es el momento en que..... la mente se levanta por encima de las limitaciones de lo actual, y comienza a formar para sí un mundo ideal de posibilidades". — James Sully: *Studies of Childhood*, (New York, 1900), pág. 405.

son la fuente de la ley, sino sujetos de la ley, y así el niño proyecta en su mundo ideal una voluntad moral suprema (1).

Al fin viene el período adolescente, con su florecimiento del instinto social, y sus tendencias hacia un sentimiento más profundo y una visión más vasta. El niño está comenzando a ser un hombre, extiende su mirada por su nuevo mundo buscando una completa expresión para sus nuevos impulsos. Descubre que la sociedad es una mezcla de amor y odio, del sacrificio de sí mismo y el buscar para sí mismo, de grandeza y pequeñez, de hermosura y fealdad, de verdad y falsedad. Huye, una vez más, al Ser ideal que él ha creído haber estado cerca de él y haberle amparado en toda su experiencia pasada, y Le atribuye todo poder, toda verdad, toda hermosura y todo amor. Dios no es ya más meramente poder, meramente sabiduría y voluntad moral; es el Padre universal, y Su reino el solo objeto de perfecto valor en el mundo. El joven toma ahora a Dios como su porción en un sentido nuevo y más profundo, y se alista como soldado del Reino. No obstante, aquí también, como en todas las anteriores etapas, esta parte ideal de la naturaleza es evocada y nutrida por los elementos personales del medio ambiente, por las cualidades ideales de los padres, de los amigos, y del Cristo. En todo ese desarrollo, tres principios son manifiestos: *Primero,* el suelo de todo sembrar y plantar religiosos, es la idealización espontánea de la vida. *Segundo,* las cualidades ideales manifestadas por personas, interpretan el impulso idealizante del niño a él mismo, y le da un contenido específico, mientras que la fe del niño en la realidad del Ser ideal queda reforzada por la fe viviente de sus mayores. *Tercero,* el elemento instructivo en este desarrollo, viene como una interpretación necesaria de aquello que es ya una realidad para el niño.

---

(1) Véase J. Mark Baldwin: *Social and Ethical Interpretations in Mental Development,* (New York, 1897), págs. 327 y siguientes.

CAPITULO XIV

Los Períodos de Desarrollo: La Infancia y la Niñez

124. Nuestro Deficiente Conocimiento de la Niñez.

No obstante los grandes progresos alcanzados en la psicología del niño durante los últimos veinte años, nuestro conocimiento íntimo del desarrollo de la mente está aun muy lejos de ser completo. El ideal sería obtener una historia de la experiencia de un niño normal *tal como esa experiencia aparece al mismo niño*. Ahora bien, aunque nuestras reminiscencias de nuestra niñez son de un cierto valor, son escasas y acosadas con las ilusiones propias de la memoria. Por otra parte, nuestras observaciones de los niños son caracterizadas por una tendencia de interpretar las actividades y las palabras de los niños, como si tuviesen el mismo significado para el niño como tienen cuando ocurren en nuestras propias vidas. Este es un ejemplo de lo que se titula "la falacia del psicólogo", o sea el atribuir nuestros propios estados mentales a otros (sean animales u hombres) cuando quiera que ejecutan los mismos actos que nosotros. Ya se ha dado un buen ejemplo en la mala interpretación que se da a las "mentiras y crueldades" de los niños. En particular, es esencial el recordar que la mente infantil es relativamente no-diferenciada; simplemente no posee los estados mentales agudamente definidos que nosotros experimentamos en nosotros mismos. No tenemos que pensar en la mente infantil como una inteligencia en miniatura, una voluntad miniatura, y una conciencia miniatura, sino más bien como una más simple personalidad, que está en proceso de irse organizando a sí misma en inteligencia, voluntad y conciencia (1).

---

(1) Véase Irving King. *The Psychology oi Child Development.* (Chicago, 1903).

Más o menos, no obstante, es posible descubrir los principales períodos de desarrollo, y algunas de las características de cada uno respectivamente. Antes de alcanzarse la madurez, se viven dos períodos principales, cada uno con sus subdivisiones. El primer período, comprendiendo la infancia y la niñez, se extiende hasta la edad de doce años, más o menos; el posterior, llamado de la adolescencia o de la juventud, abarca los próximos diez a doce años. Las subdivisiones del primer período son: La infancia, hasta los seis años; la primera niñez, seis a ocho o nueve años; y la niñez avanzada, ocho o nueve años a doce o trece. En general, el período de la niñez termina en las niñas más o menos un año antes que en los varones, y el período de la adolescencia dos o tres años antes. Las subdivisiones de la adolescencia serán dadas en el capítulo siguiente.

125. Los Períodos de Desarrollo.

En cuanto a los períodos del desarrollo, dos observaciones tienen que hacerse ahora. La primera es, que hasta ahora, en esta obra se ha empleado el término "niño" para designar simplemente el ser humano inmaduro, no habiéndose trazado línea alguna, salvo de vez en cuando, entre la niñez en el sentido más estrecho y la adolescencia. Desde ahora en adelante, el sentido técnico de "la niñez", como designando el período entre la infancia y la adolescencia, tiene que tenerse presente; de otra manera puede ocurrir confusión entre el uso más estrecho y más amplio. Una segunda observación necesaria, es que los períodos de desarrollo no son generalmente claramente deslindados en sus fronteras con respecto ni al tiempo ni a las características mentales. Algunos individuos pasan por una etapa determinada más rápidamente que otros, y así las cifras dadas tienen que ser comprendidas como representando simplemente un término medio aproximado. Además, las características mentales de cualquier período aparecen gradual, más bien que repentinamente, aunque existen también muchas excepciones a esta regla. Así, pues, como una representación gráfica del crecimiento mental, no una línea recta inclinada, ni tampoco una línea interrumpida como el perfil de una escalera interior, sería exacta o en armonía

con los hechos, sino más bien una línea ondulada que fuera un término medio entre los dos (1).

Nuestra tarea actual es señalar las principales características mentales y los intereses espontáneos que ofrecen un apoyo de palanca para las influencias morales y religiosas en sus etapas sucesivas. En el período de la infancia podemos discernir tres puntos para la acción elevadora o de palanca. *Primero*, como ya se ha indicado, las necesidades físicas pueden ser atendidas de tal manera, como para revelar que el amor es la fuerza motriz en las personas, y que ley y orden constituyen el método del amor. *Segundo*, después de haberse adquirido el uso de la palabra y cierta abundancia de lenguaje, el padre, o la madre, y después el kindergarten pueden dar colorido al cielo moral del infante por medio de apropiadas historietas simples. Tales historietas no deben llevar agregado a su final ninguna moraleja, pero su efecto cumulativo debería ser el de representar la verdad de la vida. *Tercero*, el impulso hacia los juegos, se dirige por medio de la imitación, a la cultura de las cualidades sociales. En los juegos del kindergarten son formados los hábitos de cooperación, de dar, y de sumisión a un conjunto social. Los mismos hábitos pueden formarse también en un hogar bien constituído y arreglado. Meramente hacer *por* un niño más bien que *con* él: hacer que todos los de la casa giren en su derredor, es impedirle ser un miembro real de la familia, pues un miembro da y recibe.

126. El Punto de Contacto en la Infancia.

En la primera niñez (seis a ocho o nueve años), la educación del carácter procede por métodos que son similares, pero más desarrollados. *Primero*, la relación del niño para con la nutrición y los cuidados que recibe de sus padres, para con la ley y el orden necesarios del hogar, y para con sus compañeros de juegos, implican reglas que el niño mismo reconoce como obligatorias. Ya está él más allá del control del mero impulso no reflexivo, y comienza una lucha entre sus impulsos y sus prin-

127. El Punto de Contacto en la Temprana Niñez: 1) El Orden Social.

(1) Se hallará una discusión general de períodos de desarrollo en A. F. Chamberlain: *The Child*. (London, 1901), Cap. IV; y en Samuel B. Haslett: *The Pedogogical Bible School*. (New York, 1903), Part II.

cipios rudimentarios. El orden social se halla reflejado en su propia conciencia de él; los principios sociales y egoistas llegan a chocar así dentro de él, y así llega a conocer la conciencia aunque de manera muy rudimentaria. La educación del carácter en este punto de su desarrollo, consistirá en transformar las reglas, meramente externas, en reglas genuinamente internas. El hacer que las reglas prevalezcan exteriormente no es suficiente. El asegurar el asentimiento por medio de motivos meramente egoistas, como se hace con muchos de los llamados premios y castigos, es hacer que sea secundaria la mismísima cosa que la educación debería hacer primaria. Ya el niño aprecia algunas de las razones de las reglas que se le imponen, y hasta ahí débese hacer que las razones le sean comprensibles. Sin embargo, la inteligencia es todavía demasiadamente frágil para ser el sólo apoyo. Con frecuencia, la única razón que puede dársele es que "siempre lo hacemos así", "es la costumbre", y así. De consiguiente, al niño tiene que permitírsele descubrir por la experiencia que la obediencia trae la felicidad, y la desobediencia el dolor. Pero tanto la felicidad como el dolor, deben tener dos cualidades no usualmente asociadas con la noción popular de premios y castigos. Hasta donde fuera posible deben ser simplemente las consecuencias naturales de la conducta del niño, y todo el grupo del cual el niño individual es un miembro debe participar en esas consecuencias. Toda la familia en conjunto debe sufrir o regocijarse juntamente, y así cada niño debe llegar a pensar en sus dolores y placeres como los dolores y placeres de su ser social.

128. 2) La Imaginación.

Este período de la vida del niño es período de activa imaginación. Los objetos comienzan a definirse, sus imágenes se multiplican, y esas imágenes son combinadas y separadas con la mayor libertad. Cuentos más complicados y más relacionados que los de la infancia, y muy especialmente cuentos de acción dramática, están en gran demanda. Se insiste en oir el mismo cuento otra y otra vez, y en las mismas frases. Aquí hay oportunidad para llenar la mente con un grupo numeroso de imágenes que represente la vida en su verdad. Los cuentos a los que se apela no deben ser insulsamente religiosos, ni deben contener esfuerzo alguno

para revelar ideas y motivos espirituales que están más allá de la etapa de interés espontáneo propio del niñito. Lo que se necesita es — digámoslo una vez más — la verdad de la vida encarnada en formas simples que hablen a los sentidos, especialmente en formas de acción externa (1).

129. 3) Las Actividades Expresivas.

Las actividades expresivas, que siempre están en orden, adquieren ahora un significado especial. A las actividades relativamente sin objetivo, del infante, sigue ahora el esfuerzo hacia una actividad definitiva que tenga éxito, y que alcance algún fin que ha sido definitivamente concebido. De ahí el deleite de los niños en relatar de nuevo un cuento, o en representar un cuento; en obtener el gobierno de ciertos objetos de acuerdo con algún plan; en construir cosas, o en participar en el trabajo del hogar. Aquí hay oportunidad para la participación en la vida mencionada en el Cap. XI, y también para actividades expresivas en conexión con cuentos de la Bíblia o de otra literatura. Templos, ciudades, fortalezas, soldados, buques, serán construídos con gozo, como una viviente representación del material de que se compone el cuento (2). Se harán otras referencias a las actividades constructivas en el Cap. XVII.

Aquí se presenta una importante cuestión: ¿Es prudente relatar a los niños, como exactos, o permitir que ellos tengan por

---

(1) Uno de los deleites de mi propia niñez fué escuchar a mi abuelita (por parte de madre) contar cuentos. Había cuentos de Indios, y de osos, y los rescates más estremecedores que se puede imaginar. No obstante, el cuento que ha resultado ser más tenaz en mi memoria fué una narración cruda de una tentación moral y una victoria moral. La narración tiene mucha acción y mucho buen humor. Si se agregó una moraleja, no lo sé, pero sí sé que ese cuento hízome ver que la veracidad era el camino natural al éxito. — (*El Autor*).

(2) Una reminiscencia más será perdonable. Si puedo confiar en mi memoria, las ocupaciones que me dieron la mayor satisfacción en ese período fueron estas: En la primera parte del mismo, el cavar hoyos, y construir canales, túneles y puentes en la reluciente arena bajo las ramas de un muy viejo plátano. Más tarde, gustaba saltar desde los tirantes del techo alto del galpón sobre los montones de heno; buscar los nidos de las gallinas que solían poner en lugares ocultos; montar los caballos cuando iban a tomar agua; o ayudar en la granja; juntar nueces y flores silvestres. Al terminarse la primera parte de mi temprana niñez, me tocó vivir en un pueblito, y paréceme ahora que con aquel cambio mi vida llegó a quedar repentinamente despojada y vacía. — (*El Autor*).

exactos, cuentos, de que, a la larga, llegarán a dudar de su veracidad, o los rechazarán como falsos? Posiciones extremas han sido tomadas por unos y otros sobre este punto. Por una parte, hay padres que se niegan a relatar a sus niños todo cuento de hadas y duendes o de mitología, aun negándoles las dichas del querido viejo Santa Claus. Cosas tales como las siguientes son citadas en apoyo de esa posición: Una niñita dijo una vez — así se relata — "Lo que Vd. me dijo acerca de Santa Claus es falso, y ¿cómo puedo saber que lo que me está diciendo acerca de Dios es cierto?" Al extremo opuesto están los teóricos, quienes dicen que como el individuo recapitula la historia de la raza, al niño se le debe proporcionar el equipo mental que, en la etapa correspondiente, poseía la raza. De ahí que, las mitologías Griegas y Teutonas, las fábulas, cuentos de duendes, y tradiciones muy variadas, han sido recomendadas. Por la misma razón se propone nutrir a los niños con los más maravillosos cuentos de la Bíblia, y aparentemente los cuentos que los adultos tienen mayor dificultad en aceptar son estimados como los más apropiados para la niñez. "No existe nada más natural para el niño", así se dice, "que la creencia, que, Aquel en quien él piensa como Dios, haga cosas asombrosas: haga flotar el hierro, arder el agua, o el sol mantenerse sin movimiento, cuando Sus grandes siervos Le pidieron que así lo hiciera. Será turbado suficientemente más adelante en la vida, cuando la razón y la tendencia filosófica se han desarrollado, y tenga él que luchar con la naturaleza de los milagros, su necesidad, y su plausibilidad, y todo eso debe dejarse para los años más maduros" (1).

130. El uso de Cuentos de Maravillas, o Miticos.

Es, en verdad, fácil comprender como los niños así nutridos lleguen a ser "turbados suficientemente más adelante en la vida"; pero, ¿por qué debemos nosotros así almacenar turbaciones para ellos en el futuro? La sana educación procurará impedir los derrumbes, por no decir catástrofes, que esas palabras implican.

---

(1) S. B. Haslett: *The Pedagogical Bible School.* (New York, 1903) pág. 248. Véanse también pág. 305 - 313.

El método correcto de tratar el cuento mitológico y de duendes, parece ocupar un término medio entre los dos extremos. Un niñito que había comenzado a adivinar la verdad sobre el mito de Santa Claus, fué a su madre un día o dos antes de Navidad con esta pregunta: "¿Es abuelita Santa Claus?" "Sí" le contestó la madre. "¿Y es tía L. Santa Claus?" "Sí", fué otra vez la respuesta; y a cada pregunta pidiendo la verdad literal, la madre le respondió con exactitud literal. No obstante, al llegar a la víspera de Navidad, este niño colgó su media como de costumbre, y él y su hermanita menor entraron en todo el mito de Santa Claus con el mismo entusiasmo de antes. El punto importante del incidente es que la verdad contenida en figuras puede nutrir la imaginación al mismo tiempo que se nutre la razón con la misma verdad en forma literal. La razón y la imaginación no son antagónicas entre sí, salvo en los casos en que la falsa educación ha hecho que lo sean.

Un extremista nutriría la razón y dejaría extenuarse la imaginación por hambre, mientras que el otro sobrecargaría la imaginación sin referencia alguna a la razón. La tendencia actual es hacia el segundo de esos extremos, y la corriente se está fijando tan fuertemente en esa dirección que es menester una advertencia, no sea que prolonguemos por otra generación la dificultad acerca de ciertos cuentos asombrosos Bíblicos que tan seriamente han turbado las últimas generaciones. Si no creemos que una serpiente habló lenguaje articulado, o que el sol se detuvo a la palabra de mando de Josué, no deberíamos enseñar esos cuentos como si fuesen ciertos. Si dudamos de la exactitud de esos cuentos, no deberíamos enseñarlos como si no dudáramos. Tan pronto como, y hasta donde un niño manifieste una inclinación para distinguir la verdad literal de las formas imaginativas, se le debe comunicar la verdad literal, juntamente con la figura que la reviste. Eso no implica el comunicar subrepticiamente a los niños ciertas teorías o puntos debatidos para los cuales ellos no están prontos, pero implica, sí, fidelidad a la verdad tal como nosotros la vemos. Sólo por medio de tal fidelidad, podemos impedir las dudas catastróficas en la vida de los años de adulto.

Esto nos coloca frente a frente al problema de las preguntas de los niños. En la última parte de la infancia y la primera parte

de la niñez, es probable que la curiosidad sea insaciable. Sus demandas a menudo sobrepasan los conocimientos del padre, la madre, o la maestra. Los hechos y las leyes de la naturaleza, particularmente el misterio de la generación y el nacimiento, la historia Bíblica, las instituciones y costumbres humanas, las leyes morales, Dios — todos esos temas y muchos más van incluídos en la demanda para información. ¿Qué respuesta se dará a esa demanda? Nuestro principio central sobre la participación en la vida ofrece una respuesta. Tan rápidamente como los intereses espontáneos del niño piden información, debe dársele una respuesta perfectamente abierta y honesta. El padre, la madre o la maestra, deben hacer participar al niño de sus conocimientos, sin mezquindad alguna. Eso no quiere decir que el niño sea capaz de recibir toda la verdad sobre cualquier tema, pero sólo que debería recibir todo lo que realmente demanda y en una forma adaptada a sus potencias de asimilación. Ese plan implicará que muchas veces habrá que contestar: "Yo no sé", y, "no me siento absolutamente seguro, pero creo que", y prohibirá toda evasión y todo engaño. Engañar o evadir no es meramente alejar de sí una pregunta molesta; es alejar de sí la personalidad del niño también; es comenzar a minar y debilitar el vínculo más natural y más seguro entre el niño y sus mayores. Por la otra parte, una respuesta honesta, concienzuda a una pregunta, da mucho más que una respuesta: da un yo. Es un acto en el cual un alma madura sale y envuelve dentro de su misma calurosa vida el alma dependiente del niño.

131. Las Preguntas de los Niños.

Indudablemente esto requiere un alto tipo de valor. El revelarse a sí mismo a un niño, es como estar de pie ante el tribunal de Dios. En verdad, ¿no es la niñez realmente una Divina barra de justicia? En su presencia nos hallamos obligados a considerar lo que en realidad somos, y si nuestras ideas, nuestros ideales, y nuestras prácticas son dignas de ser perpetuados a través de la nueva generación. Aquí tenemos que arrojar de nosotros toda insinceridad, todo engreimiento. Tenemos que confesar las limitaciones de nuestros conocimientos y de nuestras adquisiciones morales, y distinguir entre lo que sabemos, lo que

creemos, y lo que esperamos. Es también necesario hacernos simples, apreciar el punto de vista del niño, y adaptar la información a sus capacidades. Bienaventurado es ese niño que recibe tales respuestas a sus preguntas, que nunca deja, durante todos sus años de desarrollo, de llevar todos sus problemas directamente a sus padres (1).

132. Características de la Niñez Avanzada.

Entre la temprana niñez (seis a ocho o nueve años) y la niñez más avanzada (ocho o nueve a doce o trece) no existe ninguna interrupción obvia, pero sin embargo, se nota una real transición. La imaginación se acerca ahora más a la vida real. Cuentos de aventuras, y relatos verdaderos de fuentes biográficas e históricas, tienen durante esa edad mucha demanda. Esto significa que la propia personalidad del niño se está definiendo para sí mismo, y así también la personalidad de otros (2). En consecuencia, una

---

(1) Existe una razón especial porque las preguntas que se relacionan con sexo, generación, y nacimiento, deban recibir esa clase de respuesta, a saber, que esa información deseada, es seguro que se obtendrá, y que si no se adquiere de su fuente natural y pura — los padres — es casi cierto que vendrá de fuentes que mezclan error con verdad, manchan la imaginación, y con frecuencia corrompen la conducta. Aun la atmósfera de misterio que rodea este tema, cuando no es tratado con franqueza, es una fuente de peligro, pues estimula la imaginación, empuja hacia fuentes clandestinas de información, y tiende a un estímulo precoz del organismo sexual. Tan pronto como se desarrolla un interés real en este asunto, se debe impartir conocimientos correctos y literales, aunque pueden bien ser revestidos en el ropaje de sentimiento poético. El plan más aprobado es explicar los procesos de la reproducción entre las flores, y luego entre animales de distintos grados. Los conocimientos así comunicados son a la vez científicos, y susceptibles de un tratamiento poético. Los estudiantes de este tema creen que los padres deben impartir tales conocimientos *viva voce*, y no dando a sus hijos libros sobre la materia. Un caballero que ha tenido una larga experiencia en la instrucción de varones, en los hechos relacionados con sexo, habla de *Almost a Man* por Mary Wood Allen, (Ann Arbour, Mich: Wood-Allen Publishing Co.), y los libros del Dr. Stall (Philadelphia: Vir Publishing Co.) como obras sugestivas para los padres y que son menos objecionables que muchos libros que tienen en vista el mismo propósito. Cuando la más avanzada adolescencia es alcanzada, el joven puede, con mayor seguridad, leer por sí mismo la mejor clase de libros sobre esta materia.

(2) Si la persistencia en la memoria sirve como prueba de una impresión originalmente profunda, casi todos los libros de las bibliotecas circulantes de Escuelas Dominicales, que yo leí durante ese período, hicieron muy poca impresión sobre mí, y fueron, de consiguiente, malamente adaptados a mis intereses espontáneos. De todo el conjunto, sólo puedo recordar el contenido de únicamente uno, una biografía de Charles Goodyear. Un párrafo en ese libro es especialmente definido y claro: — la escena en que su celo en prose-

forma más elevada de organización social es posible. Hasta aquí, los juegos han sido principalmente aquellos en que, como en carreras a pie, en luchas, las bolitas, hacer girar trompos, y otros semejantes, el individuo compite con otros individuos. Pero, en el período actual, los juegos de partidos o grupos, comienzan. Al principio, aun los juegos de partidos son jugados para el éxito o la gloria individual; pero, por la edad de diez u once años, se desarrolla el verdadero juego de partido o de cuerpo; paralelamente con esto va la tendencia en los niños, de edad de diez años, de formar grupos o agrupaciones o partidos, de una clase más o menos secreta. Finalmente, auméntase el interés en los asuntos que requieren maestría o habilidad especializada, muy especialmente de clase física. De ahí, los esfuerzos de las niñas para adquirir habilidad para hacer collares de cuentas, en arreglar las casitas de muñecas; de los varones, en varios ejercicios atléticos, y tanto de niñas como varones en los acertijos, adivinanzas y enigmas. Relacionada con todo esto, sin duda, es la prontitnd de los niños durante la última parte de este período de aplicarse a la tarea de memorizar una cantidad de cosas. Las tretas y suertes, artificios, y juegos de manos, llegan a ser muy fascinadores. Por durante un tiempo considerable, uno de mis amiguitos casi nunca me encontraba sin preguntar: "¿Tiene Vd. otros juegos de manos?" El interés en las actividades constructivas es también considerable. Espadas de madera, indicadores del viento, molinos a viento, botecitos, carritos, rastras, arcos y flechas, trompos, barriletes, todos demuestran eso. Finalmente, los varones manifiestan un interés extraordinario (que no termina con este período) en juegos y ejercicios atléticos. He visto a niños de esta edad demostrar una fuerza de aguante sorprendente en correr dando vuelta a una manzana en una ciudad tantas veces como fuera posible sin detenerse, o en esforzarse en aumentar la elevación de su salto de altura. La página de las noticias sobre sport de toda clase, se lee con el mayor y más ansioso deseo. Especialmente interesante es la persona de cualquier campeón,

---

guir sus experimentos en la vulcanización de goma, le hizo, para mantener caliente su hornalla, arrojar en el fuego aún los muebles de su hogar.

(*Nota del Autor*).

sea boxeador, alzador de pesos, o de saltos de gran altura, o cualquier otra actividad.

En este período, como siempre, el hecho primario educacional es el contacto del niño con la vida de la familia. En la participación de vida que constituye el vínculo de la verdadera familia, el niño absorbe religión por la sugestión y la imitación. Pero el proceso se modifica de etapa a etapa, particularmente porque el niño progresivamente realiza su propia individualidad.

133. Su Educación Religiosa: 1) Por medio del Orden Social.

En la niñez más avanzada, la realización personal del bien y del mal, lo que nosotros llamamos la conciencia, comienza en manera algo amplia y definitiva a ocupar el lugar que en la primera niñez ocupaban las meras reglas impuestas por autoridad exterior. Esto no implica que ahora que el niño tiene conciencia propia, tiene que ser abandonado a sí mismo, sino sólo que su relación íntima para con la familia tiene que adelantarse a un plano más elevado. Un sentido aumentado de responsabilidad, tiene que ser correspondido por un positivo aumento de responsabilidades, es decir, por una ampliación de las funciones del niño en la familia de otro grupo social. Además, el sentido y la conciencia creciente del *Yo,* tienen que ser nutridos por una aumentada, no disminuida, comunión con los padres. En este período, particularmente hacia su fín, los padres pueden fácilmente debilitar o perder la relación de íntima confianza de la cual depende la más segura influencia. En consecuencia, es este un tiempo cuando la participación de los niños en los intereses adultos, y de los adultos en los intereses de los niños, llega a tener una significación especial. El trabajar juntos, leer juntos, jugar juntos, forman el fondo natural para los consejos, la instrucción y el culto religioso común. Aquí está, también, el secreto para la sana disciplina. El niño tiene que aprender el significado del término, ley, principalmente por medio de su comunión personal con sus padres, quienes son cumplidores de la ley. Un padre, o una madre que pisotea el sentido que un niño tiene de justicia, o quien, en la administración aun de una regla que es justa, se aparta de su comunión con el niño, o quien, en su propia persona, exhibe caprichosidad, arbitrariedad o egoismo, está educando al niño en el desorden y la desobediencia. La más

impresionante exhibición de la potencia de la ley moral, es un padre que obedece esa ley. En una palabra, la voluntad del niño, que ahora se está realizando, tiene que ser educada principalmente por medio de la comunión de la obediencia, la comunión del trabajo, la comunión del juego, y la comunión del culto religioso.

134. 2) Por medio del Interés en la Personalidad.

Además, el interés en la vida humana que surge en este período, especialmente el interés en aventuras, y en conmovedoras actividades, puede ser utilizado directamente para la evocación de elevados ideales de fuerza y de valor. El niño comienza ahora a juzgar a otras personas como no lo ha hecho antes. Estima, y pesa, condena y admira. Le es cuando menos tan natural admirar la fuerza, la habilidad, la valentía en el servicio de altos fines, como en el servicio de bajos fines. Posiblemente es aun demasiado temprano para realizar que todo poder real reside en la esfera intelectual y moral, y que el heroismo real es heroismo de conciencia, pero nunca es demasiado temprano para poblar y llenar la mente con imágenes interesantes de poder correctamente empleado. Tales imágenes pueden hallarse en abundancia en los documentos Bíblicos y de otras biografías. Bajo la mera ley de la asociación de las ideas, esas imágenes reforzarán la conciencia del mismo niño. Le ayudarán a sentir cuan natural es la conducta recta, y sentir eso es ganar la mitad de la batalla en favor del carácter.

135. 3) Por medio de Actividades Espontáneas.

Un tercer medio de cultura religiosa, se halla en las actividades características del período. Abarcan un rango muy extendido, desde los ejercicios de los músculos hasta los ejercicios de la memoria. Los ejercicios manuales, que deben formar parte del programa en todas las etapas, comienzan ahora a revelar alguna parte de sus frutos morales. El aseo, la pulidez, la exactitud, la paciencia, la sumisión a la ley — todas esas virtudes son el producto directo de los ejercicios y trabajos manuales, correctamente dirigidos. Además, va incluído en la educación manual, que el alumno contemple habitualmente lo material en la luz de algún ideal que tiene que ser realizado en, y por medio del mismo ma-

terial. Así, gobernándose a sí mismo, y a su material, en la construcción de la materia en formas ideales, aun si el ideal fuera tan humilde como ser un banquito útil o una mesa, el niño positivamente ejercita las facultades y las cualidades que hacen una buena vida. El impulso hacia trabajos de habilidad puede ser empleado, además, en el sentido de actividades expresivas para la ilustración y aplicación de la materia Bíblica o de otra materia de instrucción. En nuestra discusión sobre la Escuela Dominical, se darán ejemplos de esto. Similarmente la prontitud para tentar proezas de memorización puede ser ahora utilizada para almacenar la mente con lo mejor que contiene la Bíblia y la literatura en general (1).

136. 4) Por medio del Impulso de Grupo.

Finalmente, el impulso para formar grupos, y de tomar parte en juegos por partidos, especialmente hacia el fín de este período, proporciona una oportunidad para desarrollar el sentido social. Dos hechos aparentemente opuestos, y, no obstante, complementarios, pueden ahora ser observados, a saber, la tendencia combativa, y la tendencia de formar grupos. Ambos representan un aumentado y más elevado sentido de personalidad, y ambos representan una tendencia a la socialización. Pues el combatir se efectúa generalmente en el interés de un grupo, y en todo caso representa un nuevo sentido de justicia o de honor, o de aprobación social. Aquí hay una oportunidad para ayudar al niño a aprender lo que son la justicia real, el honor real — no reprendiéndolo y reprimiendo el pelear del todo, sino, más bien, dirigiendo el impulso en conductas socializadas, tales como la defensa de los débiles contra la opresión, al corregir los males sociales, y así. De maneras similares, el espíritu de juegos por grupos o partidos, o de otras actividades de agrupaciones, puede llegar a realizarse como la abnegación, el sacrificio de sí mismo, la fidelidad, la lealtad. Eso implica, naturalmente, que los adultos no deben mantenerse alejados de estos intereses de los niños, sino penetrar en ellos, todos, con simpatía y aprecio. El mero dar consejos, no es bastante; el mero restringir los excesos, no es ver-

(1) Véase Cap. X. Par: 89.

daderamente educativo. En esto, como en todo, la fuerza esencialmente educativa es el genuino interpenetrar y mezclar de una vida desarrollada, en los intereses y ocupaciones de vidas no desarrolladas.

CAPITULO XV

Los Períodos de Desarrollo: La Adolescencia

El estudio de la vida íntima de los adolescentes ha sido limitado casi exclusivamente a los niños de familias pertenecientes a, o bajo la influencia de Iglesias Evangélicas Protestantes. Y aun de esos niños, los tipos estudiados principalmente, son aquellos que han variado menos de los tipos usuales de la piedad. De la vida íntima de los adolescentes criados bajo el Catolicismo Romano, o bajo otras religiones no-Cristianas, o totalmente sin influencias religiosas, casi nada sabemos, a no ser por inferencias. La psicología religiosa de la adolescencia está, desde luego, muy lejos de ser completa. No obstante, podemos reclamar tres puntos para ella. En primer lugar, el análisis de los casos que se ha realizado ha sido suficientemente cuidadoso para establecer resultados que son ciertos, cuando menos, para las clases particulares examinadas. En segundo lugar, esos resultados han sido relacionados con los rasgos físicos y mentales que son característicos del período en general. Finalmente, los resultados han sido puestos en relación también con un gran cuerpo de costumbres y ritos existentes en las Iglesias Cristianas, y en otras religiones. De todo esto, no nos equivocamos si tomamos por establecido que los casos ya examinados tienen una significación importante como revelando la naturaleza general de la adolescencia, aunque la forma especial en que la presentan está determinada por un medio ambiente especial y también por un tipo especial de crianza o educación.

137. Nuestros Conocimientos Limitados de la Adolescencia.

El punto de vista central para comprender la adolescencia es psiquico-físico, particularmente en cuanto se relaciona con el

cambio de la niñez a la vida adulta. Esa transformación es tan completamente mental como lo es física. En ambas regiones es una modificación en la relación del individuo para con la especie, específicamente una modificación en la cual el individuo adquiere nuevo poder, y, no obstante, poder cuyo significado tiene referencia a la sociedad. Aquí, pues, tenemos enfrentándose procesos individualizadores y procesos socializadores, y, sin embargo, unidos en uno solo. El niño llega a ser independiente del gobierno de sus padres, comienza a pensar y obrar por sí, llega a poseer una vida individual más amplia, y, no obstante, y al mismo tiempo, adquiere un más elevado sentido social, forma nuevas y más profundas conexiones con sus camaradas, y llega positivamente a ser más completamente subordinado a las costumbres sociales que antes. Así, pues, tanto la conciencia de sí mismo, como la conciencia social, llegan a su florescencia. La capacidad intelectual es aumentada, la emoción se ahonda, y la sensibilidad estética llega a ser más aguda. Una educación o un medio defectuoso puede, naturalmente, proveer una oportunidad inadecuada para el desarrollo de esas tendencias. Aparecen en varios grados según sea el temperamento, la salud o enfermedad, descanso o fatiga, y la sugestión que surge del mismo medio ambiente. Pero ahora, por primera vez, el individuo adquiere esas capacidades superiores que bajo las condiciones correctas, llegan a ser efectividades.

138. El Punto de Vista Central.

Para que la vida vaya desarrollándose durante este período, tiene que pasar por una transformación paralela. Por una parte, la religión de uno tiene que llegar a ser más claramente la religión de uno mismo, un valor personalmente realizado, una idea que trae la convicción personal; por la otra parte, tiene que ser socializada, idealizada, y ensanchada hasta que llegue a ser toda-inclusiva. En el concepto que el adolescente va teniendo de Dios, debe volcarse toda la riqueza de nuevos sentimientos y nuevos ideales. El intelecto, que va alcanzando su independencia, y que va aspirando hacia la verdad absoluta, está a tientas buscando una mente ideal que contenga todas las riquezas de la verdad. La conciencia busca una

139. La Dirección del Desarrollo Religioso.

norma absoluta. El impulso social se extiende más allá de todas las personas visibles hacia el concepto de una comunión ideal e indestructible. Una nueva facultad visual para lo bello agrega, a todo eso, un sentido de un aspecto interior de las glorias de la naturaleza. Un completo desarrollo religioso en que la idea, el sentimiento y la acción lleguen a ser una sola unidad armoniosa, realizada personalmente, y, no obstante, todo envolvente, no es la regla, pero representa las posibilidades del período y la dirección que la cultura religiosa debe tomar.

Esas cualidades enumeradas de la adolescencia no aparecen todas a la vez, sino progresivamente en tres sub-períodos. La primera, o temprana adolescencia (doce o trece a dieciseis años), se señala por una fuerte tendencia a la aserción de sí mismo, y no obstante, a organizaciones sociales incipientes, particularmente con personas del mismo sexo. Es la edad tosca, de poca destreza, cuando, siendo algo más que un niño, y no obstante, menos que un hombre, no tiene uno rutas usuales en las cuales moverse. De ahí sus aparentes contradicciones de turbulencia, y sin embargo, su secretividad; de timidez, y no obstante, su excesivo atrevimiento; de la aserción de sí mismo, y sin embargo su dependencia de un "grupo" o "partido". Hay una abundante actividad física, y una correspondiente viva apreciación de la acción, la fuerza y el heroismo.

140. Sub-Períodos de Adolescencia.

El segundo sub-período, o sea la adolescencia media, (dieciseis a dieciocho) trae más sentimiento, una mayor atracción hacia personas del sexo opuesto, más romanticismo, y más sentido de la profundidad de la vida. La conciencia de sí mismo asume un colorido social, así como en la primera adolescencia fué dada, en gran parte, a la aserción de sí mismo. Por razón de su aumentada capacidad emocional, este es el período en que ocurren la mayor proporción de conversiones, según el significado que tiene este término en su uso común en las Iglesias Protestantes Evangélicas (1). Este hecho no prueba que las tensiones emocionales

(1) Edwin D. Starbuck: *The Psychology of Religion.* (London, 1899). George A. Coe: *The Spiritual Life.* (New York, 1900), Cap. I.

frecuentemente connotadas por el término conversión, ni en verdad que la conversión en sentido alguno, sea normal para exactamente ese período, sino solamente que las influencias que tocan los sentimientos son más efectivas ahora que en cualquier otro período de la vida (1).

El tercer sub-período, o sea, la última adolescencia (dieciocho a veinticuatro años, o aun más) tiende hacia mayor reflexión, la construcción del sistema de pensar de uno mismo, el reconocimiento de las relaciones prácticas de uno para con la sociedad, la consideración de lo que será la vocación de uno en la vida, el tomar sobre sí la plena responsabilidad como ciudadano.

Toda característica de la adolescencia aquí mencionada proporciona un punto de contacto para la educación religiosa. Para comenzar con la temprana adolescencia (doce o trece hasta dieciseis años), su admiración por la fuerza, la individualidad, el heroismo, ofrece un medio directo de acercamiento al problema. ¿Qué es ser un hombre fuerte? Todo aquel quien está familiarizado con juegos atléticos sabe bien que es la mente, no menos que la musculatura, que gana en las contiendas atléticas. Un hombre fuerte tiene que tener una mente fuerte. Pero una mente es débil si no se dedica a fines nobles. El valor moral es más heróico que el así llamado valor físico. En verdad, puede tomarse aquí una serie de pasos partiendo, de la admiración de la fuerza como tal, a la admiración de un fuerte carácter Cristiano. Los medios para producir tales impresiones, son, en primer lugar, relatos históricos, y biografías de la Bíblia y de la historia general. Un estudio de esa clase, tan interesante en

141. La Cultura Religiosa en la Temprana Adolescencia. 1) El Culto al Héroe.

---

(1) La edad de dieciseis años es la más favorable para las conversiones *emocionales*, Pero sería una mala interpretación de ese hecho el tomar por entendido que deba buscarse esa clase de conversión en todas las personas, o que el comienzo de una vida religiosa personal debe posponerse para esa edad determinada. Al contrario, la tendencia general de la psicología de la religión adolescente, es al efecto que el crecimiento religioso y la conversión religiosa son simplemente dos formas de la misma realidad, y además que la forma abrupta de ese proceso es frecuentemente debida a una negligencia total en la educación durante la niñez, a una educación defectuosa, y a una gran cantidad de circunstancias que no son esenciales a la religión personal. En cuanto a la edad para afiliarse a la Iglesia, véase Pár. 143.

sí mismo, llevará a la verdad que Jesús es realmente el Hombre más fuerte en toda la historia.

El impulso de los jóvenes adolescentes de formar grupos íntimos, más o menos secretos, de personas de su propio sexo, es una manifestación preliminar de la conciencia social (1). El impulso que es la base de este agrupamiento, es esencialmente bueno, porque es social. No obstante, el espíritu algo asertivo o agresivo de los varones en este período, agregado a la secretividad del grupo, conduce fácilmente a pequeñas violaciones del orden establecido, luego a violaciones mayores. Cualquier niño que es tratado con cierto abandono en este período, está expuesto probablemente, por medio de su grupo (de cuya existencia sus padres podrán no saber nada), a ser inducido a leer literatura perniciosa, a formar ideas y hábitos sexuales viciosos, a ratear y mentir, y llegar, así, a ser, aun por medio del impulso social, insocial hacia el mundo en general. Las agrupaciones de jóvenes criminales en nuestras ciudades son simplemente grupos de jóvenes cuyo apetito natural para la sociabilidad, la actividad, y la libertad, no ha tenido una suficiente nutrición, o esa alimentación ha sido inadecuada (2). El impulso hacia el agrupamiento es tan capaz de ser un instrumento de bien como de mal. Puede desarrollarse en direcciones morales y religiosas tanto como en cualquier otra. La sabio es no tratar de suprimirlo (la tentativa casi seguramente fracasará), si no hacer que penetre la religión en el grupo, o el grupo en la religión. La experiencia en varias instituciones y asociaciones, y en algunas iglesias, demuestra que los jóvenes

142. 2) El Impulso a la Agrupación.

---

(1) Nuestros conocimientos de las niñas adolescentes es mucho menor que los de varones adolescentes. Lo que aquí se dice de "grupos" se aplica primeramente a varones, aunque el principio implicado no se limita a ellos.

(2) Uno que formaba parte del "grupo" de asesinos de Chicago, minutos antes de tentar suicidarse como un medio de escapar el cadalso, garabateó una defensa de su propia vida, o más bien, una glorificación de la misma, qué demostró la detención o la falta del desarrollo moral, en el período, justamente, cuando la primera adolescencia es arrebatada en admiración de la fuerza, el valor y el espíritu de "grupo". El pobre individuo se enorgullecía en su fidelidad a sus compañeros, en sus actos arrojados pero ilícitos, en su habilidad para eludir la policía, y en sus varias experiencias de casi ser fusilado.

adolescentes aceptan con buena voluntad la dirección de un hombre maduro que demuestre comprenderlos.

143. La Edad en la cual Afiliarse a la Iglesia.

Si existe una edad normal para afiliarse a la iglesia, parece ser justamente esta edad, con toda su nueva demanda para la existencia social. Entre 512 hombres que ocupaban posiciones oficiales en la Asociación Cristiana de los Jóvenes, la edad término medio en que fué recibida la primera profunda impresión religiosa parece haber sido a los 13'7 años (1). Entre 99 hombres quienes fueron estudiados con referencia a todos sus períodos de especial interés religioso, resultó que tantos despertamientos del sentido religioso habían ocurrido a la edad de doce a trece años, como a la edad de dieciseis a diecisiete (2). Un estudio reciente, no publicado aun, demuestra que en un grupo de casos de desarrollo religioso que alcanzó a centenares, el período más definitivo de interés espontáneo es alrededor de la edad de doce años. Más o menos a esa edad muchos niños desean afiliarse a la iglesia, hacer alguna confesión, o manifestación personal pública, ser bautizados, pero son impedidos por la razón que se supone sean demasiado jóvenes. En general sigue a eso una indiferencia que, en muchos casos, jamás se llega a vencer. Esa es también la edad que las iglesias litúrgicas han fijado, siguiendo una muy larga costumbre, para la confirmación o la primera comunión. De todos esos hechos, parece establecerse que la edad del "impulso hacia el agrupamiento" es la edad más natural para tomarse un paso en la religión social, y para el reconocimiento por la iglesia (3).

(1) La revista *Association Outlook*, Dic. 1897. Artículo por Luther H. Gulick.

(2) George A. Coe: *The Spiritual Life.* (New York, 1900). Cap. I.

(3) Al contrario de mi primer modo de ver, y del modo de ver de Starbuck, estoy convencido que la primera, más bien que la media adolescencia, es el momento crítico de decisión. Las conversiones que ocurren a los dieciseis y diecisiete años parécenme representar casos en que el desarrollo del sentido religioso no procedió normalmente durante los anteriores cuatro o cinco años; son esencialmente esfuerzos para "alcanzar" lo perdido en años anteriores.

Si la edad para la afiliación a la iglesia és o bien la primera o la media adolescencia, las condiciones de miembro en comunión con la iglesia deberían ser excesivamente simples — muy poco más, si algo, que la confesión de Jesús como jefe y guiador. El subscribirse a un credo estaría enteramente fuera de lugar, cuando menos, antes de más avanzada adolescencia. De si jamás deba exigirse como condición de admisión a la comunión de miembros de la iglesia, no necesita ser discutido aquí.

Uno de los más eficaces medios de desarrollar el carácter en este período, es la amistad confidencial de una persona de edad madura del más elevado carácter Cristiano. Esa clase de amistad, es el privilegio inestimable de los padres. Si el adolescente sólo se acostumbra a llevar sus reales problemas e intereses a sus padres, la lucha contra las malas asociaciones está ya ganada. Es en esa primera adolescencia que se forma la base para el bien o el mal que aparece en la media y la más adelantada adolescencia. "La mejor salvaguardia de un hombre joven en sus años de colegio — mejor aun que estar enamorado de la señorita que conviene — es una relación perfectamente abierta y afectuosa con ambos padres.... Una de las sorpresas en la vida administrativa en los colegios es el modo secreto y clandestino de los padres, de tratar, no sólo con las autoridades de los colegios, sino también con sus propios hijos" (1).

144. 3) La Amistad Personal.

No existe absolutamente substituto alguno en lugar de darse uno mismo en una amistad personal a jóvenes que están en el período de formación. Ninguna otra forma de bondad, ningún otro acto de afecto, por intenso que sea el afecto, puede bastar. El director de un colegio fué obligado a informar a un caballero que su hijo fracasaba en sus estudios, y que había estado "jugando en las carreras". "No lo comprendo", dijo el padre, "pues yo he dado a mi hijo todo lo que podría desear". Sí, le había dado todo, menos esa sola cosa que hubiera hecho que su hijo estuviera seguro. En contraste a eso, una madre en uno de nuestros estados del oeste, temiendo que su hijo, una vez que comenzara sus estudios colegiales, no hallaría más en ella una compañera idónea para sí (puesto que ella nunca tuvo las ventajas de un colegio), adquirió los libros de texto del colegio, y los estudió año por año, de manera para ocupar un lugar algo más adelantado

---

(1) LeBaron Russell Briggs: *School, College and Character*, (Boston, 1902). Cap. I. El Dean Briggs llama atención especial al hecho que, puesto que la principal tentación del hombre joven surge de su nuevo interés recién adquirido en asuntos de sexo, ese es un punto en que la falta de relaciones confidenciales entre padres e hijos es destructivo en el más alto grado.

de los intereses intelectuales de su hijo (1). Será tal vez innecesario agregar, que, en algún grado, los maestros pueden participar en el privilegio de los padres en cuanto a la amistad con los jóvenes adolescentes. Un maestro o una maestra que ha establecido tales relaciones con sus alumnos, que ellos han llegado a expresarse libremente a él, multiplica su influencia moral y religiosa sobre ellos por mucho.

Todo lo que se acaba de decir acerca de la primera adolescencia, se aplica también a la adolescencia media (dieciseis a dieciocho años). Pero en general esas relaciones personales tienen que ser establecidas en el más temprano período, o la oportunidad de iniciarlas se esfuma y desaparece. Además, un apoyo e impulso para la cultura religiosa en la adolescencia media se halla en la amplitud que ahora viene a ocupar el sentimiento, especialmente el sentimiento social. El culto llega a adquirir ahora nuevos significados y nueva influencia, y debe ser administrado en esa hermosura de santidad que el jovencito está tan dispuesto ahora a sentir. Además la vida íntima de héroes, y santos, y los profundos manantiales de la historia, adquieren ahora interés. Tanto en la primera como en la media adolescencia, la biografía misionera y los relatos de aventuras y exploraciones misioneras ofrecen muy rico material. Ahora, también, la parte íntima de la vida de Cristo tocará el corazón. Además el siempre creciente sentido social hace posible el uso de influencias sociales de manera nueva; la sociedad de la juventud, o la clase organizada de Escuela Dominical, vinculará al individuo a la iglesia, ofrecerá los medios de cultura personal religiosa, y le presentará continuamente con posibilidades y formas simples de servicio de ayuda, y cooperación para la iglesia y para sus semejantes.

145. La Cultura Religiosa en la Adolescencia Media.

¿Cómo trataremos las tendencias hacia el sentimiento que ahora se manifiesta? Algunas personas se sonríen simplemente de las

---

(1) Desearía que todos los que leen este párrafo pudieran haber visto el orgullo con que su hijo me relató estos hechos, agregando que el simple compañerismo íntimo con su madre había continuado desde su niñez a través de todo su curso colegial. He aquí una insinuación en cuanto al valor de la superior educación para la mujer.

crudezas que ahora se revelan en la superficie, y las pasan de lado como insignificantes. Otras juegan con las emociones, estimulándolas hasta el exceso, algunas veces bajo la ilusión que los estallidos emocionales indican la transformación, o el madurar repentino del carácter. Aún otras desalientan toda emoción activa como señal de debilidad. Pero en todas esas actitudes la idea educacional del desarrollo, por medio de la dirección de los intereses espontáneos, es pasada por alto. La actitud correcta hacia el sentimiento adolescente, es esta:

146. Educación de los Sentimientos.

1) El principio del desarrollo es tan firme en este período y en toda su plenitud, como en cualquier período anterior. No existe ningún "camino corto" a la madurez. Si las crisis emocionales ocurrieran, como es probable que ocurran aun sin forzarlas, deberían ser tratadas simplemente como hechos que pertenecen a una larga serie de otros hechos que se extienden desde la infancia hasta la edad de varonilidad madura. Pero no se tiene que trabajar intencionalmente para producir crisis emocionales, ni tienen que ser fabricadas artificialmente. El desarrollo puede, en verdad, ser más rápido en un período que en otro. Aun en el crecimiento intelectual ocurren a veces súbitos arranques y también repentinos detenimientos. Sin embargo, no podemos fiarnos de ningún arranque súbito para llevar al alumno hasta su meta intelectual o espiritual. Esos arranques tienen que ser coordinados con lo que va delante y con lo que viene después, y tiene que tomarse un cuidado especial para prevenir una reacción a la indiferencia cuando el estallido emocional se ha agotado.

2) El hecho que el sentimiento comienza a florecer en este período, indica que debe tener un lugar en nuestro sistema de educación. Lo que se necesita es la cultura de los sentimientos. Esta difiere de la excesiva estimulación, como también de la negligencia y de la represión. Implica la nutrición de esa parte de la naturaleza. Los servicios de la iglesia deberían poseer un contenido tal, un ambiente y un marco tales, como para producir el temor reverencial, la elevación, y el gozo de la adoración y el culto. La sed surgente que busca una reali-

zación personal de Dios, debería ser encontrada en nuestra enseñanza por alguna instrucción relacionada con las experiencias del corazón y de la conciencia que nos certifique la presencia inmediata de Dios. Los sentimientos éticos, particularmente, deberían ser ahondados, y, no obstante, libertados y enriquecidos con gozo. La idea de la fraternidad de la humanidad, y del servicio de toda clase que podemos efectuar para los hombres, como conteniendo y revelando algo del significado de nuestra misteriosa existencia, será bienvenida para el creciente instinto social.

3) Sin embargo, es fácil, por una estimulación exagerada del sentido del bien y del mal, o por un sobrado énfasis sobre la evidencia interior de las cosas divinas, producir un estado de morbosidad. Otras causas que con frecuencia contribuyen a la morbosidad, son los estados anormales del sistema físico, en particular el cansancio nervioso inducido por negligencia de la higiene física (dieta impropia, horas tardías u horas irregulares de descanso, vida demasiado casera, etc.), excesivas excitaciones (sociales y otras), programa de estudios escolares demasiado cargado, malos hábitos, desagradables relaciones personales en la familia, y así (1). Por la otra parte, demasiada publicidad en los servicios de plegaria, o en las reuniones sociales de la juventud, es posible que resulte en hábitos de una espiritualidad superficial, y (bajo la presión de decir algo) en una estimación defectuosa de la seriedad de la palabra, y de la importancia de la veracidad exacta.

4) Finalmente, el desarrollo normal del sentimiento puede ser frustrado en esta su oportunidad de oro. Mientras que muchos adolescentes sufren por un sentimiento excesivo, o mal dirigido, otros sufren por la falta de sentimiento. Estos han sido reprimidos, o se les ha avergonzado, o se les ha alejado de las enseñanzas y asociaciones que despiertan sentimientos nobles, o son víctimas de alguna anormal condición física que amortigua los nervios. Emancipar las potencias emocionales aprisionadas de un adolescente tal, es efectuar para él un gran servicio, pues,

---

(1) He escrito algo ampliamente sobre este punto en Cap. II, de *The Spiritual Life*. (New York, 1900).

si a esas potencias no se les da ahora la capacidad de ejercitarse, es probable que permanezcan toda su vida, frías, díscolas, incapaces del calor de la apreciación en el cual consiste tanto de la riqueza de la vida.

147. La Cultura Religiosa en la Adolescencia más Avanzada.

En la adolescencia más avanzada (dieciocho a veinticuatro años o más), los medios especiales de la cultura religiosa son determinados por la visión más amplia, más racional, y más ética de la vida, y por el gran hecho que el joven ahora comienza a tomar sobre sí las plenas responsabilidades de su edad y condición de hombre. 1) Puede ahora entrar en estudios más amplios y más críticos de la vida y de sus problemas por medio de la historia de Israel y de la Iglesia Cristiana, la historia general de la religión, el estudio de las misiones Cristianas, de la ética Cristiana, de la doctrina Cristiana, o de los problemas corrientes de sociología práctica, o de la vida contemporánea de la Iglesia. 2) Tales estudios deben ser acompañados por abundantes medios de expresión de sí mismo, como ser discusiones, debates, ensayos, cultos, y especialmente trabajos en relación con las actividades de la Iglesia y la filantropía práctica. Muchos de la juventud de esta edad deberían afiliarse a clases normales para así prepararse para enseñar en la Escuela Dominical, y todos deberían estudiar los problemas inmediatos de su propia iglesia local. El mundo coloca ahora sobre el adolescente las responsabilidades de hombre y mujer de edad adulta, y la parte final de su educación formal tiene que obtenerse en gran parte por medio del servicio positivo que, bajo una correcta dirección, presta a sus semejantes. Ese servicio se efectúa en la Escuela Dominical, en obras de misiones domésticas, en centros de trabajo social, hospitales, y por las demás actividades varias de la iglesia. Además, tiene ahora que tomar sobre sí plenamente los deberes de ciudadanía. Las leyes del estado y las ordenanzas de la municipalidad podrían bien ser estudiadas en las partes que se relacionan más directamente con los aspectos éticos de gobierno. La sanidad pública y la higiene, la aplicación de las leyes relacionadas con la venta de bebidas alcohólicas, con los juegos de azar, y con el mal social, los problemas del gobierno honesto — todos estos

intereses del reino de Dios tienen que ser estudiados y de ellos tiene que comenzar a ocuparse activamente.

Este es el período cuando las dudas intelectuales pueden asumir un aspecto formidable. Mientras que no es probable que una muy grande proporción de la juventud de las iglesias experimente dificultad en este punto, unos pocos siempre suelen tenerlas, y entre esos pocos se verá generalmente que están incluídas algunas de las mentes más vigorosas de cualquier grupo. La duda puede ser o puede no ser acompañada por turbación emocional y un sentido de pérdida personal o peligro personal. La duda emocional tiene que ser con frecuencia tratada por los métodos de la higiene emocional general, es decir, por devolver el equilibrio a los nervios, y dirigiendo la atención a otros intereses. ¿Pero qué se hará con la duda intelectual sincera y persistente? Este es el período en que se requiere la capacidad y competencia real de un buen hombre de estado en la educación — la sabiduría del estadista que cree en la libertad del pensamiento, que cree en la capacidad de los jóvenes de mentalidad seria para alcanzar una convicción personal acerca de todos los puntos que son esenciales para su carácter; que no oculta nada, y que no recurre a indirectas ni a subterfugios; que posee simpatía, buen humor, y paciencia; que se niega a permitir que ningún joven se excomulgue a sí mismo en hechos o en sentimientos por razón de sus dudas; que está fuertemente posesionado de las verdades fundamentales, especialmente de las creencias y la fé prácticas de las cuales nuestra vida real depende; finalmente esa sabiduría que emplea a los jóvenes en el servicio activo de la humanidad, aun en medio de las más severas dudas. La táctica intelectual que ofrece mayor probabilidad de proporcionar ayuda en tales casos, consiste menos en la refutación directa de la duda, que en un desenvolver más amplio del problema por el cual se presenta el problema. Un más amplio horizonte es a menudo suficiente. Una duda en cuanto a la inspiración de las Escrituras, puede confrontarse mejor exhibiendo el desarrollo de la revelación de sí mismo que Dios ha hecho, de la cual las Escrituras son un registro. Uno que llega a apreciar el crecimiento de la conciencia religiosa en el pueblo

148. Las Dudas de los Adolescentes.

de Israel, no es probable que sea molestado con la cuestión de la inspiración. De una manera similar, dudas en cuanto a la persona de Cristo, pueden muy bien ser tratadas por un estudio intensivo de Su vida como un conjunto, y por un amplio estudio del lugar que El ocupa en la historia religiosa general de la humanidad.

149. El Valor Espiritual del Amor Humano.

La capacidad para el amor entre personas de sexos opuestos, cuyo comienzo es el hecho central de la psicología adolescente, es tratada usualmente como asunto de indiferencia para la religión, cuando no como un impedimento positivo para el desarrollo espiritual. En vista de la dificultad de controlar este poderosísimo instinto, no es extraño que, en cuanto a él, hayan prevalecido tanto las nociones ascéticas. Sin embargo, los peores males son siempre perversiones de los mejores bienes. La inmoralidad social es el más mortal, el más destructivo de los vicios humanos, justamente porque el amor humano está vinculado en la más íntima relación positiva al desarrollo de las cualidades espirituales. En verdad, los elevados sentimientos que se agrupan en derredor de las relaciones de los sexos, son, en su desarrollo normal, precisamente aquellos que constituyen una vida espiritual, como distinguida de una vida no espiritual. Esto es exacto, sea que hallemos la señal de la no-espiritualidad en la desvergüenza y la tosquedad o en el egoismo. El gran altruismo que no conoce vida alguna sino perdiendo su propia vida, no es una experiencia de la niñez; aguarda la adolescencia, y es un producto relacionado con nuestra capacidad de un amor consagrado para el sexo opuesto. Así, también, es el amor, que, refinándonos, nos depura de toda tosquedad o grosería que se oculta en nuestra naturaleza. La reverencia del amante para el objeto amado, de que habla Platón; la idealización a que todo amante se entrega; el sentido avivado de hermosura que comunica "un lustre opalino semejante al esplendor del plumaje de la paloma" al mundo del amante — todo esto contribuye a refinar la vida en general. Se esparce por toda la vida de los amantes, y se comunica a todo el conjunto de la sociedad. Como uno de los resultados, la religión, en un sentido general, es promovida por el desarrollo normal del amor humano, y es impedida

por todo lo que lo obstaculiza o degrada. Puede haber fácilmente una demasiadamente grande separación de los sexos en todos los sub-períodos de la adolescencia. La asociación simple, no censurada, libre entre varones y niñas, entre los jóvenes y las jóvenes, se ha demostrado en nuestra vida Norteamericana, ser del todo sana y benéfica. La razón de eso es la profunda relación psicológica existente entre el amor humano y el amor divino. Una vida social, de la cual la familia, con su unidad de adultos y niños, y de ambos sexos, es un tipo, es una de las más seguras salvaguardias de la adolescencia, y uno de los más seguros planteles de sensibilidades espirituales (1).

---

(1) Que terrible problema moral nos presenta el hecho que centenares de millares de jóvenes de ambos sexos, en, o casi en, la media adolescencia, dejan la libre vida social de la familia y del vecindario para ingresar en colegios o para ganarse la vida entre gente desconocida en las ciudades. No resolveremos el problema de la educación religiosa para la adolescencia más adelantada, hasta que descubramos modos y medios de proveer una vida social para esa juventud. Aquí hay una insinuación acerca de la oportunidad para la iglesia institucional, y de la necesidad de mayor sociabilidad en todas partes.

PARTE TERCERA

INSTITUCIONES

CAPÍTULO XVI

La Familia

Un padre que se sintió constreñido a castigar su pequeño hijo por la violación de un mandamiento paterno, hizo un preámbulo al acto del castigo con la siguiente explicación: "Hijo mío, no tengo placer en castigarte, pero es mi deber hacerlo, pues Dios, me ha delegado a mí la autoridad y la responsabilidad de gobernar esta familia". El niñito fué primeramente solemnizado por el pensamiento que su propio padre representaba a Dios, y de ahí su observación de la conducta de su padre fué avivada. El resultado fué una convicción que su padre estaba en un error en cuanto a su prerrogativa, pues todos los hechos contribuían a demostrar que en el gobierno de la familia, como en otros asuntos, empleaba él su propio criterio y algunas veces cedía a sus propios impulsos.

150. La Familia como una Comunidad Moral y Religiosa.

Como asunto de hecho, el concepto de un padre (o de una madre) quien simplemente manda y del niño que simplemente obedece, pertenece al concepto medioeval de autoridad eclesiástica y a la doctrina Agustiniana de decretos divinos. Asumiendo que el niño tiene simplemente que conformarse, por medio de la compulsión o de otra manera, a la voluntad de un ser superior, eso sacrifica la real oportunidad educacional del hogar. La oportunidad del hogar es el hecho que en él es posible una mutua y general participación en la vida. La superioridad del hogar a toda otra institución educacional, consiste, no meramente de la cantidad de tiempo durante el cual el niño está en contacto con el padre o la madre, sino también de la inti-

midad de ese contacto, y de la perfección con que la familia puede realizar la idea de una comunidad moral y religiosa. No por la mera conformidad, sino por el ejercicio de las funciones de un miembro de la comunidad familiar, se desarrolla el carácter del niño. El anverso de esta verdad, es que los padres educan, justamente como el niño es educado, simplemente llenando sus lugares respectivos como miembros de la comunidad familiar, es decir, por la sumisión de toda su conducta a la ley de la participación mutua y general de vida, dando y recibiendo. Una parte de lo que esa participación implica, ha sido ya indicada en varios puntos de nuestra discusión. Implica que los niños participan en el trabajo de sus padres, que los padres participan en las ocupaciones de los niños, y que en los gozos y pesares de todos, todos tienen participación. Necesitamos desarrollar más y llevar adelante esta idea de participación de vida, hasta que veamos su gravitación sobre la ley y la obediencia, y sobre la religión de familia.

151. La Ley y la Obediencia en la Familia.

Con frecuencia se dice, y con verdad obvia, que hay necesidad de una más eficaz enseñanza de obediencia y de respeto para la ley como ley. Sin embargo, pocos padres tienen el alma para volver a la rigidez mecánica del gobierno familiar de otros días. La lástima es que pocos padres progresan hasta realizar que el cumplimiento de la ley es el método necesario del amor, y de la obediencia como factor necesario en la libertad (1). El punto de partida para resolver todo este problema, de cómo unir la ternura con la firmeza, el gozo con la obediencia, es el concepto de la familia como comunidad, más bien que como una mera colección de individuos. La vida de comunidad implica el mútuo dar y recibir, ayudar y ser ayudado, y también la sumisión de cada miembro a las condiciones necesarias de una vida en común. La ley está envuelta en la misma idea de la familia como comunidad. No es necesario introducir nociones de clase legal o jurídica acerca de la autoridad; la autoridad de familia está abierta y a la vista dentro de la misma familia. Expresa simplemente los hechos concretos y las condiciones concretas de la existencia en familia.

(1) Véase Párrafos 40-42.

Es simplemente la utilidad mútua organizada de tal manera como para seguir cumpliéndose con eficacia. De ahí que los padres ocupan su lugar en la familia, no como la fuente de su ley, sino como súbditos de la misma. Compartiendo la vida de obediencia con sus hijos, enseñan así lo más eficazmente la lección del respeto a la ley. El hecho que los niños tienen que obedecer, antes que comprendan las razones para la obediencia, no debe producir ninguna impresión de ser tratados arbitrariamente, pues su sugestibilidad les ayuda a asumir, tanto externa como interiormente, las actitudes de los que les rodean. El requisito esencial es que se sientan miembros de un grupo que está realmente gobernado por el espíritu de obediencia. Cuando el castigo llega a ser necesario, se debe hacer aparecer que es una expresión de ley, y no de algún capricho, y toda la familia debe participar en la tristeza y el quebranto del mismo. La única clase de castigo que puede enseñar una obediencia real, es el castigo que es en sí mismo obediente, y que no separa al niño de la familia, sino más bien lo vincula más a ella por la simpatía mútua (1). Si el padre mismo transgresara, ¿qué otra cosa mejor puede él hacer que humillarse, y hacerse como un niñito efectuando una abierta reparación? La llave a toda la enseñanza de la obediencia, pues, es el establecimiento de la verdadera vida de comunidad en la familia, una vida que está libre de toda arbitrariedad, de todo requisito artificial, pero que es fiel en su administración de las naturales y necesarias leyes de su existencia, y que insiste en la obediencia de los padres tanto como de los niños.

152. La Religión en la Familia.

En la idea de la familia como una comunidad tenemos el secreto de la correcta organización, también, de la religión de familia. Donde quiera que los niños comparten realmente de la vida de los padres, y los padres de la vida de los niños, de la manera ya indicada, la participación de los niños en la religión de los padres es libre y espontánea. Los padres que no comparten con sus hijos la vida

(1) Sobre mucho de esto ha insistido Herbert Spencer, en su "Education: Intellectual, Moral, and Physical", (New York 1872), Cap. III. Pero es dudoso si la "frialdad" que él recomienda hacia los culpables, es tan buena como la calurosa simpatía con ellos, aun en el mismo momento de su castigo.

del trabajo, del juego, de la obediencia, no deben sorprenderse si descubrieran que sus hijos no responden a la religión paterna. Debemos rechazar para siempre la noción fatal que la educación en la religión puede ser obligada a progresar en alguna sección aislada de la vida, toda aparte, y separada de la luz y calor y atmósfera de la vida como conjunto. Con los niños, como con nosotros, adultos, la religión es un algo que compenetra toda la vida, o es casi nada. Ahora bien, los niños que participan en la vida real de sus superiores en otros respectos, sentirán también, fácil y naturalmente, la realidad de la religión. Hallarán que la plegaria en familia es para ellos algo natural y no forzado (1). Escucharán atentamente la instrucción. Acompañarán a sus padres a la iglesia sin ser forzados a hacerlo, y en el tiempo debido tomarán sobre sí, como asunto natural, las responsabilidades de la condición de miembros en plena relación con la iglesia (2).

Pero todo esto presupone que la religión de los padres es hecha constantemente visible y audible a los niños. Entre los padres y el niño no existe ninguna conocida conexión telepática por medio de la cual principios no expresados pueden ser comunicados. Una religión meramente interna, que no tiene modos algunos de expresión exterior, no puede ser una vigorosa potencia educacional. De consiguiente, para que Dios llegue a ser un poder viviente en la conciencia y la conducta de los niños, los padres tienen que hablar habitualmente de El como una presente realidad actuante en sus propias vidas. Nada puede posiblemente tomar el lugar de una libre, franca conversación con los niños sobre las cosas divinas. Nuestra reticencia extrema acerca de tales temas,

---

(1) Véase Párrafo 121.

(2) Por la otra parte, ¿no sería bueno que cada pastor procurara que cada servicio de la iglesia ofreciera invariablemente algo a los niños que fuera específicamente adaptado a su aprehensión? Simpatizo con esos niños que se oponen a asistir a un servicio que carece completamente de significado para ellos. Por otra parte, los servicios pueden presentarse a los niños llenos de significado, si se estimula una actitud activa de parte de ellos. Todas esas partes del servicio en que la congregación toma parte audiblemente, o por ponerse de pie, o por arrodillarse, en ellas pueden participar los niños, quienes también pueden ser alentados a recordar el texto, y mantenerse en alerta para posesionarse de alguna idea, que, al regresar a su casa, puedan comunicar a sus padres.

no es debida únicamente a nuestra reverencia; contiene también un elemento de cobardía, y resulta en un debilitamiento de nosotros mismos como también de la niñez y la juventud con que tratamos. La conversación religiosa necesita ser reforzada, naturalmente, con ejercicios religiosos en los cuales puedan participar los niños.

Antes de adelantar más nuestra discusión de los métodos específicos para la educación religiosa en familia, será bueno notar el hecho que la tal educación, según la opinión universal, ha sufrido una declinación general dentro de la última generación. Las causas de esta declinación son complejas. En primer lugar, estamos en un período transicional de cultura. Dentro de este período, las ideas educacionales de libertad y espontaneidad se han infiltrado en el hogar, y ha resultado la producción de un estado de descontento con los métodos mecánicos y represivos según los cuales una vez se enseñaba la religión. Además, una conciencia del estado transicional de las creencias religiosas, ha hecho que los padres tengan una cierta incertidumbre acerca de exactamente lo que deben enseñar a sus hijos. Y en adición a todo eso, los mejoramientos en la educación pública, y la extraordinaria extensión y multiplicación de los medios de cultura por libros, revistas y diarios, han desbaratado en gran parte los esfuerzos llanos y domésticos de padres poco preparados. Los niños han sido, casi, arrebatados de los padres, para ser educados por el gran mundo.

153. Por que la Educación Religiosa en la Familia ha declinado: 1) La Condición Transicional de la Cultura.

Mientras tanto, las nuevas condiciones industriales han contribuído a crear un abismo entre los padres y sus hijos, y a impedir el compartir de la vida entre ellos. *Primeramente*, la ocupación de la mayoría de los padres no se efectúa en, o cerca del hogar. No sólo impide esto que los niños obtengan una participación en el trabajo del padre, o un conocimiento simpático de la naturaleza del mismo, sino que la necesidad de salir el padre muy temprano de su hogar por la mañana, y su regreso tarde, día tras día, hace difícil toda relación íntima con sus hijos, y tiende, naturalmente, a impedir las devociones de familia en el hogar. *Segundo,* bajo

154. 2) Las Nuevas Condiciones Industriales.

las modernas condiciones de la división de labor y la especialización de casi todo esfuerzo, la familia cumple para sí, menos que antes, deberes domésticos, y así provee menos ocupaciones para las manos de los niños, y menos oportunidad para cooperar con los padres. Lo que una vez se hacia en la casa, se compra ahora hecho y listo para el uso. Esto es exacto en cuanto a ropa, muchos artículos de comida, mucho que pertenece al moblaje y accesorios de una casa, de la provisión de luz, calor y agua. Bajo las viejas condiciones, cada niño, a una temprana edad, tomaba a su cargo ciertos deberes regulares que pertenecían al servicio del hogar. Con esas pequeñas actividades se desarrollaban hábitos de diligencia, de ahorro, de obediencia, de regularidad, un sentido de responsabilidad, y una realización de derechos y obligaciones mútuas. Bajo las condiciones actuales, salvo en partes del interior del país, esta participación por el niño en la vida de sus mayores, que tanto contribuía a la formación de su carácter, ha sido reducida a un mínimum. *Tercero,* por cuanto el dinero ha llegado a ser el medio casi exclusivo para obtener la satisfacción de las necesidades, ha adquirido una significación exagerada. Al mismo tiempo, pocos son los niños que reciben alguna educación correcta con respecto a su adquisición y su uso. En su mayor parte, los niños de hoy simplemente gastan aquello cuyo verdadero valor y uso no pueden comprender.

Agréguese a esto el enorme aumento en la población de las ciudades, con todo lo que eso significa, y se pondrá en evidencia cuan seriamente ha sido alterada la relación del niño para con los medios de educación en el hogar. Porque el niño de la ciudad tiene menos contacto con la naturaleza, menos oportunidad para los juegos sanos, menos de la vida simple que es propia de la niñez. La multiplicidad de intereses y distracciones incidentales a la vida moderna, particularmente en las ciudades, es también elemento importante en el problema de cómo mantener una vida normal de familia. Pues no sólo ocurre que los varios miembros de la familia son separados unos de otros, por las múltiples corrientes del comercio, de intereses y oportunidades sociales y de recreación. sino también que el cerebro sensitivo del niño está en realidad

155. 3) La Vida en las Ciudades.

bombardeado por las excitaciones de la ciudad. Más aun que todo eso, la ciudad moderna, por su congregar de las fuerzas de maldad, les da una cierta posición reconocida y una oportunidad que no alcanzan a tener en otra parte. La niñez y la juventud contemplan la maldad siempre; la ven tolerada, y tomada como cosa entendida; no pueden evitar de saber como sus tendencias bajas pueden ser gratificadas con el mínimo peligro de ser descubiertas y reprochadas. Esto es exacto, no sólo en cuanto a la maldad en sus formas más groseras, como el alcoholismo, los juegos de azar, el libertinaje, sino también de todas esas frivolidades que enervan el carácter. En tal situación, el problema de como preservar un equilibrio nervioso, una sana sencillez, una íntima comunión de familia, llega a ser problema muy serio.

Otro grupo de causas para la declinación en la educación por los padres en el hogar, podrá hallarse en el rápido aumento de las posesiones materiales. Vivimos en un período de salarios aumentados para las masas, y de acrecentadas fortunas para los ricos. El efecto sobre la familia, es directo e inmediato. El espíritu de la gratificación personal se desarrolla, y las virtudes domésticas y sencillas del Almanaque de Poor Richard (1), quedan olvidadas sino despreciadas. El lujo no puede ser definido de ninguna manera numérica, pero el espíritu es este: si deseas una cosa, y puedes obtenerla, obténla, naturalmente. El resultado es un reblandecimiento general, la decadencia de las activas simpatías humanas, una inclinación excesiva para la ostentación, la creación de gustos artificiales, el estimar las cosas lujosas como necesidades, la aceptación de normas artificiales en cuanto a personas y en cuanto a la sociedad, y una tendencia a relajar las sanas restricciones morales. Estas cosas ocurren no sólo entre los ricos, sino también entre las masas. La escala de gastos y de ostentación, tiende, en todas partes, a ser la medida de los hombres. En vez de tener bien cubiertos sus gastos por una

156. 4) Una Tendencia hacia el Lujo y la Lujuria.

(1) Un almanaque con leyendas morales, publicado en los Estados Unidos (N. del T.).

economía en sus salidas, los hombres sólo piensan en aumentar sus entradas, y así se envuelven en una carrera interminable cuya rapidez aumenta constantemente. Sobre los niños, el efecto de todo esto es impedir el desarrollo de las virtudes fuertes. El hogar llega a ser una colección de cosas, en vez de una comunidad de personas. Los padres llegan a ser dispensadores de dinero, en lugar de amigos confidenciales. Y cuán prontamente aprende un niño a pensar: "Puedo, porque tengo como". El dinero, entonces, llega a ser una maldición. La libertad viene a ser licencia, y los bienes impersonales que los padres han provisto, llegan a ser una mera pintura con la cual ocultar una estructura moral decadente.

El enumerar estas debilidades y sus causas en la luz de nuestro principio general del compartir de la vida, es ya indicar al mismo tiempo las direcciones hacia las cuales deben dirigirse los esfuerzos para un mejoramiento. Será, pues, suficiente, mencionar meramente esas direcciones. *Primeramente,* los padres deben reconocer que la familia es, por primera intención, una institución educacional, y que su obra propia no puede posiblemente ser efectuada por la Escuela Dominical, la escuela diurna, ni por otras agencias, cualesquiera que ellas sean, sino sóla y exclusivamente por los padres, o por aquellos quienes, por razón de la muerte o inhabilitación de los padres, ocupan el lugar de ellos. *Segundo,* la vida debería ser simplificada, reduciendo el número de sus intereses, para que sea así posible asegurar tiempo para el compañerismo de familia. Si fuera necesario elegir entre vivir con los propios hijos, y algún otro interés que está en competencia, sea el aumento de riquezas materiales, los placeres sociales, aun las actividades filantrópicas y religiosas, no debería haber hesitación alguna en escoger en favor de los niños propios. *Tercero,* si fuera necesario, dedíquese alguna ingeniosidad y algún gasto en inventar ocupaciones del hogar para los niños, especialmente ocupaciones en que puedan participar los padres y los niños. Ninguna casa es demasiado buena para ser algo así como taller, o centro de ocupación para varones y niñas. Por la otra parte, ningún varón ni ninguna niña debe sentirse por encima de hacer los simples quehaceres de casa. Pretender estar "por encima de" o superior a esos

157. ¿Cómo se puede mejorar la Educación en el Hogar?

quehaceres, es realmente revelar una inferioridad. Para poder tener su hijo lo más posible junto a él, un caballero, con considerable incomodidad para sí mismo, proporcionó en su propio estudio una ocupación constante para el niño en determinados días y horas de cada semana. Otros padres señalan simples tareas diarias, en el hogar, para cada niño. En otros casos, algún trabajo de jardín, o de carpintería, o mueblería, o enseñanza culinaria, se provee para cada uno. Algunos padres, para tratar de cultivar un sentido del valor del dinero, no dan ningún dinero a sus hijos sino en pago de algún trabajo hecho por ellos. Casi no es necesario agregar que estos medios físicos educativos deberían ser acompañados por un compañerismo en la lectura de una buena literatura. La lectura en alta voz, alrededor del fogón del hogar, es un medio excelente para cimentar la unión entre los niños y sus padres. *Cuarto,* restablézcanse las devociones regulares de familia. Si las devociones diarias no pueden bien entrar en la faena del día, practíquense devociones semanales. Casi siempre, será posible, no obstante, tener, cuando menos, breves devociones diarias. El dar gracias antes del almuerzo o la comida, podía, si fuera necesario, extenderse hasta incluir la lectura de un corto párrafo de las Sagradas Escrituras, y una breve oración. El método de las devociones de familia bien podía variarse, para evitar lo rancio y la rutina. Para este fin, plegarias impresas con respuestas, serán de utilidad, o bien siempre u ocasionalmente. *Quinto,* tiene que haber una instrucción específica dada en el hogar sobre las verdades de la religión. Pero su presentación debe ser lo más natural, más bien que en la forma estereotipada del catecismo. Mientras con mayor frecuencia sea en respuesta a las mismas preguntas del niño, tanto mejor será para el niño. La respuesta puede ser fácilmente relacionada a algunos de los párrafos de las Santas Escrituras que son tan caros a los niños como a los adultos. En esta parte de la educación en el hogar, naturalmente, todos los principios de instrucción ya desarrollados en capítulos anteriores, son aplicables. *Sexto,* sea la familia, y no el individuo, la unidad de miembro en comunión con la iglesia. Es peligroso, a menudo es fatal, que los niños lleguen a pensar en sí como fuera de la comunión religiosa de que gozan sus padres. Algunas iglesias ya

reconocen a los hijos de miembros como pertenecientes también a la comunión de la iglesia. Ese debería ser el caso en todas las iglesias, y los niños deben ser informados de ese hecho, para que de esa manera siempre piensen en sí como creciendo y desarrollándose dentro de la iglesia.

CAPÍTULO XVII

La Escuela Dominical

De acuerdo con el conjunto del concepto de la educación religiosa, presentado hasta aquí, el propósito de la Escuela Dominical puede definirse como el desarrollo normal de la vida espiritual de sus alumnos. Ese propósito, hace de la Escuela Dominical, no una escuela Bíblica, sino una escuela de religión. La prueba de su eficacia en cada punto será, no cuanto de la Bíblia ha aprendido el niño, sino que clase de niño ha llegado a ser (1). Ese propósito no excluirá, pero incluirá, la educación moral. Relegar la educación moral al hogar y a la escuela diurna, reservando la Escuela Dominical para una específica cultura espiritual (2), es exponerse al riesgo de no efectuar la unificación de la religión y la moral (3). Es verdad, como se ha sostenido, que la Escuela Dominical, con solo una hora por semana, ofrece poca oportunidad para la práctica de la virtud, de la cual únicamente puede recibirse una sana educación moral. Pero la inferencia de esto, es que, la parte activa de la obra de la Escuela Dominical, que dura toda la semana, debe ser más desarrollada.

158. El Propósito de la Escuela Dominical.

Uno de los principales problemas delante de la Escuela Dominical en el día de hoy, es como hacer que sea realmente una

---

(1) Véase la cita de Monroe en párrafo 8, nota 1: también Burton and Matthews: *Principles and Ideals for the Sunday School.* (Chicago 1903), Parte I, Cap. I. Compárese; *The Sunday School Outlook.* (New York, 1901), pág. 58. "El propósito de la iglesia en su enseñar, no es educar una mente sino desarrollar una vida".

(2) M. C. Brown: *Sunday School Movements in America.* (New York, 1901), pág. 178.

(3) Véase el prefacio de esta obra.

escuela. La solución consiste, en general, en la adopción de métodos basados sobre conocimientos psicológicos y los principios de la educación. Esta declaración, aunque implica que la Escuela Dominical adolece de defectos, no la condena en manera alguna, ni expresa ninguna fría apreciación de la historia de esta admirable institución. Señala simplemente la oportunidad de hacer que su porvenir sea digno de su pasado por el desarrollo de sus posibilidades latentes (1).

159. Haciendo de la Escuela Dominical una Escuela.

Tan pronto como comenzamos a contemplar las posibilidades de la Escuela Dominical como escuela de religión, descubrimos que nuestro problema adquiere proporciones más vastas. Porque otras agencias de la iglesia, como ser la sociedad para la juventud, también están procurando el desarrollo religioso de la juventud. El problema de la Escuela Dominical, desde luego, no puede ser separado del problema de coordinar y unificar toda la obra educacional de la iglesia local. En verdad, alcanzamos ahora el concepto que la iglesia local es, entre otras cosas, una escuela de religión, de la cual la Escuela Dominical es simplemente un departamento. La iglesia como escuela necesita ser organizada

160. La Iglesia como Escuela.

---

(1) Desde los días primitivos de la Escuela Dominical se han hecho cinco avances distintos; 1. En cuanto á alumnos, de los abandonados y viciosos, a niños de todas clases, y aun adultos. 2. En cuanto a maestros, o instructores, de unos pocos instructores pagos, a un vasto ejército de hombres y mujeres que dan sus servicios por amor de Cristo. 3. En cuanto a lo que abarca la instrucción, de una enseñanza general, — lectura, caligrafía, etc., a la Biblia específicamente. La Biblia también, en gran parte, ha sobreseido al catecismo. 4. En cuanto a método, de memorizar textos, a estudiar párrafos. 5. En cuanto a material, de una selección de párrafos Bíblicos al azar, a lecciones sistemáticas y uniformes.

Surgiendo del movimiento de la Escuela Dominical, o cuando menos relacionados con él, las siguientes grandes ganancias han provenido a la iglesia: 1. La función docente de la iglesia ha recibido una énfasis nueva y positiva. 2. Cada iglesia local ha adquirido un órgano específico para la educación religiosa. 3. Un ejército de obreros ha sido reclutado. Por deficiente que sea su obra, el mero hecho que legos que alcanzan al número de millones están procurando regular y sistemáticamente de hacer algo para la niñez y la juventud, es de muy grande importancia. 4. Un gran número de jóvenes han sido conducidos a una relación consciente de discípulos del Cristo, y la Biblia ha sido llevada a muchos distritos que carecían de iglesia. 5. La unión Cristiana ha sido fomentada por el sistema de lecciones uniformes, el sistema de convenciones, etc.

y sistematizada. Toda su obra en favor de la niñez y la juventud es, o debería ser, educacional; debería proceder desde el punto de vista del desarrollo. Debería haber un plan definido para el niño desde su infancia hasta terminar su adolescencia. Esto implica finalmente, la organización de la iglesia y la familia en una unidad educacional.

161. Necesidad de una Dirección Experta.

Un plan de esa clase requiere una dirección experta. Naturalmente, cualquier persona quien ve como introducir alguna mejora, sea la que fuera, es hasta ahí un perito y debería hacer en seguida lo que puede. No obstante, una dirección, o gobierno experto para guiar, en el sentido estricto, es tan necesario en el departamento educacional de una iglesia, como lo es en una escuela pública, o en una fábrica de acero. En la mayoría de las iglesias el pastor tiene que actuar como superintendente de educación; pero en las iglesias grandes esa función suele delegarse algunas veces en el pastor ayudante que ha recibido una preparación especial en asuntos educacionales. Quien será el director de la Escuela Dominical, es otro asunto. Un maestro o director de experiencia de alguna escuela pública, o algún hombre inteligente del mundo de los negocios con grande capacidad para organizar, se puede, con frecuencia, obtener para ese puesto. Pero, en todo caso, el pastor de la iglesia local es también el jefe de su obra educacional. De él tienen que venir en gran parte la fijación de ideales y la inspiración para trabajar por ellos con entusiasmo. De ahí que, una de las posiciones estratégicas a ser ganada ahora, es esta: que todos los candidatos para el ministerio Cristiano, sean preparados en los principios de educación (1).

Se infiere una seria injusticia a los instructores en la Escuela Dominical al demandar de ellos resultados superiores, cuando no

---

(1) Véase la disertación por Walter L. Hervey en *The Proceedings of The Religions Education Association*, 1903. Es altamente alentador saber que muchas escuelas teológicas introducen cursos de educación. Anuncia este hecho que llegará el tiempo cuando esa parte de la preparación para el ministerio, recibirá una tan cuidadosa atención, como su preparación en la doctrina o en historia eclesiástica. Para la preparación de peritos para la Escuela Dominical, y todos los que desean especializarse en la educación religiosa, existe ya una escuela, The Hartford School of Religions Pedagogy, en Hartford, Connecticut.

se les ha provisto de un material correcto para la obra, ni de una preparación correcta en sus frases técnicas. Hay muchas escuelas que no tienen biblioteca para maestros, y no tienen clase de preparación. Se espera que los maestros hagan ladrillos sin paja (1). Aun cuando se acostumbra tener una reunión de maestros, su trabajo consiste generalmente en un rápido estudio de la lección para el próximo Domingo (2). No es ese el modo de introducir sanos principios educacionales en la Escuela Dominical, aunque obtengan los conocimientos de la Biblia que todo maestro debe poseer. La clase de preparación para maestros, debería considerar los temas siguientes: 1) Los principios generales de la educación, con suficiente psicología general para hacer que esos principios sean claros y concretos. 2) La psicología especial del desarrollo religioso. 3) Métodos especiales para la Escuela Dominical, (kindergarten, primario, intermediario, etc.). 4) Introducción general a la Biblia, introducción especial a sus varios libros y a la historia Bíblica. 5) Cultivo de la vida espiritual personal. La biblioteca de maestros debe abarcar todos estos asuntos, y además debe contener, cuando menos, un pequeño equipo de obras de referencia sobre la Biblia (diccionario Bíblico, comentarios, mapas, etc.).

162. Preparación de Maestros.

La necesidad de graduar los alumnos, ha sido reconocida desde hace mucho tiempo, pero el principio que requiere eso, requiere también la graduación del material de las lecciones. Se ha desarrollado ese principio extensamente en los capítulos VII, XIV y XV de esta obra. El desarrollo mental halla su lugar de partida, en cada punto, en los intereses espontáneos; procede por asimila-

163. Escuelas Graduadas y Lecciones Graduadas.

(1) Cuando menos una Asociación, la Asociación de Escuelas Dominicales del Estado de Washington, está trabajando para inducir a las Escuelas Dominicales a comprar u organizar Bibliotecas para Maestros.

(2) Nuestros hábitos fijos nos enceguecen a la gravedad de esta cuestión. Un escritor reciente nos comunica que *una vez en varios años* el pastor organiza una clase normal, y cree que ¡diez o quince estudios de una hora cada uno serán suficientes! En cuanto al arte de enseñar, piensa que lo esencial es un conocimiento del asunto a enseñarse, y saber "la mejor manera posible de expresarlo". Luego pasa a ridiculizar la demanda para un estudio de la naturaleza del niño. — T. H. Pattison: *The Ministry of the Sunday School.* (Philadelphia, 1902) pág. 174-179.

ción o apercepción, la cual depende de experiencias anteriores; finalmente, los intereses espontáneos y el conjunto de experiencias, varían de período a período. De ahí que para adaptar la instrucción al alumno que va creciendo, el material que se le presente tiene que ser cambiado de tiempo en tiempo. Este principio ha sido ya reconocido en el sistema de Lecciones Internacionales, en su provisión de lecciones especiales para el departamento primario. Ha quedado reconocido también en el sistema de lecciones de The Bible Study Union, y en las "lecciones suplementarias" que se recomiendan como acompañamiento a las Lecciones Internacionales. Pero el principio no se halla plenamente adoptado en ninguno de los sistemas mencionados. No obstante, hay en uso varios sistemas de lecciones completamente graduadas, en una que otra parte (1); el número de escuelas que usan esas lecciones, va en aumento, y varios educadores de experiencia han estado estudiando, durante algún tiempo, con especial cuidado, el problema de la confección de un programa completo para la Escuela Dominical que sea adaptado a las etapas, o períodos del desarrollo. Hay poca razón para dudar que, gradualmente, con el debido respeto a las costumbres y usanzas existentes, el sistema Internacional, y otros sistemas, adoptarán programas completamente graduados.

164. Métodos de Graduar los Alumnos.

Para la graduación de los alumnos, como distinto de la graduación del material para las lecciones, uno de dos principios puede ser usado. Uno de ellos se basa directamente sobre los períodos del desarrollo mental. Esa base nos da en seguida tres principales divisiones o departamentos, que representan respectivamente la infancia y la niñez, la adolescencia (primera y media), y la vida adulta (incluyendo la adolescencia adelantada) (2). La razón para incluir la adolescencia adelantada en la división adulta, es que en ese período los jóvenes asumen las responsabilidades adultas y reciben de ellas la parte terminal de su educación gene-

---

(1) Véase la disertación de D. S. Ullrich en *The Proceedings of the Religions Education Association*, 1904.

(2) Véanse Capítulos XIV, y XV, de esta obra.

ral (1). El segundo método de graduar los alumnos es simplemente el transferir a la Escuela Dominical el grupo de grados que rigen en las escuelas públicas. Ese es un plan simple y practicable, y tiene la ventaja de representar exteriormente, al niño y al maestro, la unidad de la educación (2). En las escuelas más grandes, cuando menos, es bueno tener un superintendente para cada departamento, para que sus problemas especiales puedan ser estudiados, y la responsabilidad de la dirección sea fija y definida. Además de los departamentos (o divisiones) mencionados, podríase organizar un Departamento de Extensión para la promoción del estudio de la Biblia en el hogar, o en otros lugares fuera de los salones de la Escuela Dominical (3).

165. La Estructura del Programa.

Cualquiera fuera el método de graduar los alumnos, la graduación del material de la lección debería basarse sobre los períodos del desarrollo mental, pero con un claro reconocimiento del propósito espiritual de la escuela, y en verdad, de la posibilidad de hacer que sea Cristiana desde el principio hasta el fin (4). El bosquejo tabulado que aquí se presenta, exhibe los resultados de algunas

---

(1) Es deseable, naturalmente, que cada división, exceptuando la tercera, sea subdividida en tantas partes como los años que incluye, para que el alumno pueda progresar definitivamente de un grado a otro, cada año. Una organización simple, basada sobre los períodos de desarrollo, sería la siguiente: I. Departamento Primario, hasta la edad de once años, inclusive. II. Departamento Intermediario, doce a dieciocho años, inclusive. III. Departamento Adulto, de diecinueve años en adelante. Una organización más elaborada, sobre la misma base, sería la siguiente. I. Registro de la Cuna, compuesto de infantes sin la edad suficiente para asistir a la Escuela Dominical, pero ya inscriptos como miembros. II. Kindergarten, de cuatro a seis años inclusive. III. Departamento Primario, siete a once inclusive. IV. Departamento Intermediario, doce a quince inclusive. V. Departamento Superior, dieciseis a dieciocho, inclusive. VI. Departamento graduado, de diecinueve en adelante.

(2) Una sencilla organización sobre esa base sería como sigue: I. Registro Infantil. II. Kindergarten. III. Escuela Elemental, siete a trece o catorce años. IV. Escuela Secundaria, catorce, o quince, a dieciocho. V. El Colegio de la Iglesia, de diecinueve en adelante. Si se deseara, la Escuela Elemental podría fácilmente subdividirse en Departamento Primario (siete a diez) e Intermediario, (once a trece o catorce años).

(3) Un estudio sobre las ventajas de graduar a los alumnos, se hallará en la obra de J. L. Hurlbut · *Seven Graded Sunday Schools*, (New York: Eaton and Mains).

(4) Véase Cap: XIII, párrafos 120-122. Parece ser un hecho que el interés en el Nuevo Testamento, especialmente en los Evangelios y los

tentativas típicas para confeccionar un programa sobre la base general de los períodos de desarrollo.

Hechos de los Apóstoles, llega a ser agudo hacia el fin, más o menos, de la primera adolescencia. Ese es el período cuando deberíamos esperar que la vida íntima de Cristo y de Sus apóstoles llegara a ser interesante. Pero no se sigue en ninguna manera que el estudio de la vida de Cristo debía posponerse hasta la adolescencia. La inferencia correcta es que otros aspectos de Su vida debían ser estudiados durante los períodos más tempranos, Véase el artículo por George E. Dawson; "Children's Interest in the Bible" en *The Pedagogical Seminary*, Vol. VII, pág. 151; también, conferencias por L. J. Cole, y Samuel T. Dutton, en *The Sunday School Outlook*, (New York, 1901).

BOSQUEJOS TABULADOS

Edades	BURTON & MATHEWS (1)	First Union Pres: Sunday School, N. York.	Edades
3 a 6	Cuentos, Juegos, Trabajo de Ilustraciones.	Cuentos, Textos, El Padre Nuestro.	3 a 6
7	Cuentos Bíblicos y otros, arreglados por temas, Cuadros, Versículos.	Cuentos de la Naturaleza, y los que despiertan admiración. Salmo 23.	7
8		Cuentos del Antiguo Testamento, Textos, Los Mandamientos en forma abreviada.	8
9		Héroes del Antiguo Testamento, Salmos 1-19, Mandamientos, Memorizar párrafos.	9
10	Los Libros de la Biblia.	Vida de Cristo, Textos, Credo de los Apóstoles, Las Bienaventuranzas.	10
11	Vida de Jesús.	Historia del Antiguo Testamento, Moisés a Samuel, Dichos de Jesús, Cuentos Misioneros, Proverbios, Biografías.	11
12	Héroes del Antiguo Testamento.	Historia del Antiguo Testamento, David a Isaías, Dichos de Jesús, Proverbios, Biografía Misionera.	12
13	Vidas de los Apóstoles.	Historia del Antiguo Testamento, Jeremías a Cristo, Dichos de Jesús, Pablo, Los Profetas, 1ra Corintios 13, Biografía Misionera.	13
14	1er Libro de Samuel, Evangelio de San Marcos.	Vida de Cristo, Lecturas, Exposiciones, Biografía Misionera.	14
15	Isaías, Cap. 1-12. Hechos, Cap. 1-12.	Historia Apostólica, Bosquejos de Historia de la Iglesia, Biografía Misionera. Héroes de la Iglesia.	15
16	Los Salmos. 1ra Epistca San Pedro Los Hechos, Cap. 13-28.	Enseñanzas de Jesús, Bosquejos de Historia de la Iglesia, Biografías.	16
17	Se comienza la Historia del Antiguo Testamento.	Enseñanzas de los Apóstoles, Historia de la Iglesia, Biografías.	17
18	Terminación de la Historia del Antiguo Testamento.	Enseñanzas de los Profetas.	18
19	Vida y Enseñanzas de Jesús.	Cursos Escogidos.	19
20	La Edad Apostólica. Cursos Escogidos.		20 y más

(1) *Principles and Ideals for the Sunday School*, (Chicago, 1903).

New York Sunday School Commission (1)	HASLETT (2)	Edades
	Cuentos Bíblicos, Mitos, Estudio de la Naturaleza, Cuentos reales de la Vida.	3 a 6
Cuentos Bíblicos Arreglados por Temas, Cuadros.	Estudios de la Naturaleza, Escenas y Caracteres Bíblicos, Otra Literatura.	7
	Biografías, Estudios Realistas en la Vida de Cristo.	8
El Catecismo, Libro de Oración, El Año Eclesiástico.	Historia del Antiguo Testamento hasta el Regreso del Cautiverio. Biografías del Antiguo y Nuevo Testamento.	9
Cuentos del Antiguo Testamento.	Bosquejo de la Vida de Cristo, La Naturaleza, Biografía General.	10
	Historia y Literatura, Los Hechos (Breves Estudios).	11
Cuentos del Antiguo Testamento.	Biografías de ambos Testamentos y de Historia Cristiana y otras Historias.	12
Vida de Cristo.	La Historia de Israel. El Carácter y las Enseñanzas de Cristo.	13
Ética Cristiana.	Estudios en los Hechos, La Edad Caballeresca, Poesía Bíblica, Literatura.	14
Doctrina Cristiana.	Profetas, Misioneros, Vida, Tiempos y Carácter de Cristo.	15
Enseñanzas de Cristo, o la Historia del Antiguo Testamento.	Estudios en Historia y Biografía, Historia de toda la Biblia.	16
La Iglesia Apostólica.	Poesía Bíblica, Historia de la Iglesia, Literatura, Hechos y Epístolas.	17
La Historia de la Iglesia, Las Misiones.	Cursos Normales y Estudios Escogidos.	18 19 20 y más
Métodos de Enseñanza.		

(1) Un bosquejo de este curso, con sugestiones en cuanto a libros de texto, podrá obtenerse enviando un pedido a The Sunday School Commission, 29 Lafayette Place, New York.

(2) S. B. Haslett: *The Pedagogical Bible School.* (New York, 1903).

Naturalmente, un bosquejo tabulado como este, tiene que omitir muchos detalles. No obstante, aun este bosquejo es maravillosamente sugestivo. En primer lugar, sugiere la riqueza de material que está a disposición de la Escuela Dominical. El conjunto todo de la revelación de Dios, tal como presentada en la historia Bíblica, en la historia de la Iglesia, en la historia general y la literatura general, y en la naturaleza, es material propio para la instrucción. En segundo lugar, se nos recuerda aquí el valor sumamente grande de historias y biografías para la formación del carácter. Finalmente, discernimos, de la concordancia general de los programas o bosquejos que surgen de distintas fuentes, que un principio práctico y viable para la graduación de lecciones ha sido alcanzado. El material es tan abundante que tiene que esperarse cierta variación en los detalles. Debe recordarse también que las limitaciones de edades, pueden fijarse con sólo una aproximación general a la exactitud. No obstante, el orden general de los estudios está diariamente señalado. Comenzando con historietas y textos aislados, sigue a cuentos más relacionados, a historia, y biografías. Subjetivamente ese es el paso de la imaginación, a la memoria y la razón. Desarrollándose aun más en esa dirección, el programa sigue de la historia y la biografía como hechos relativamente externos, a los principios morales y espirituales contenidos en ellos. Al fin vienen los cursos normales y los cursos seleccionados que colocan al alumno en contacto inmediato con la vida presente, vista en la luz de la revelación que Dios ha hecho de Sí mismo (1).

En cuanto al uso de un programa graduado, podrían hacerse

---

(1) Es de esperar que la próxima Convención de Escuelas Dominicales, dará, cuando menos, dos pasos más hacia la provisión de un sistema de lecciones graduadas. Se ha dado ya el primer paso al proveer lecciones primarias especiales. El segundo paso consistirá en proveer cursos relacionados y sistemáticos para alumnos mayores, dígase de la edad de dieciocho años o más. Un tercer paso será proporcionar cursos de estudios sobre héroes (con Jesús como la Figura central) para la primera adolescencia. En cuanto al contenido correcto de tales cursos, habría probablemente muy poca diferencia seria de opinión. No es demasiado temprano para proveer trabajo graduado para esos tres períodos, que representan el comienzo, la parte media, y el término del programa. Las partes intermediarias serían gradualmente agregadas al paso que la experiencia señalara el sendero.

dos o tres observaciones. En primer lugar, ningún curso de estudio, se enseñará por sí mismo, o suplirá métodos defectuosos, o una personalidad defectuosa del maestro. El maestro preparado, de altas y atractivas cualidades, es la llave de la situación, cualquiera sea el programa, aunque, naturalmente, puede ser seriamente ayudado o impedido por material bien o mal adaptado. En segundo lugar, cualquier parte del bosquejo de un estudio, puede tener éxito o fracasar según sea la ampliación o desarrollo que se le conceda. En particular, los estudios cuyo propósito es en gran parte formal, como ser el memorizar los nombres de los libros de la Biblia, pueden sólo alcanzar su mayor éxito cuando se adquiere la forma por medio de un interesante contenido. Por ejemplo, el "Año con los libros de la Biblia," recomendado en el bosquejo por Burton y Mathews, en este capítulo, no es un año de seca disciplina, sino de lecturas interesantes, seleccionadas de los varios libros para demostrar lo que son. Así también con todo trabajo de memorizar; debe ser la expresión activa del interés del alumno en el contenido del párrafo. Además, el éxito del programa de la Escuela Dominical, dependerá, en alguna medida, del grado en que está coordinado con el programa de la escuela diurna y con las demás ocupaciones del alumno. La Escuela Dominical no es un conjunto entero, aislado y completo en sí mismo, sino una parte de un conjunto más vasto. De ahí que, la poesía Bíblica debería ser puesta en conexión directa con otra poesía, la geografía e historia Bíblicas con otra geografía e historia, y así. En general, será un bien que el maestro (o instructor) sepa cuales son las ocupaciones e intereses de sus alumnos en los días de semana. Finalmente, como el propósito de la escuela es que el niño crezca en la vida espiritual, todos los aspectos técnicos del enseñar deberían tener el calor y la vitalización del sentido, en el mismo maestro, de la presencia de Dios. Así, también, el acto de la adquisición de parte del alumno, debería ser asociado con el espíritu de culto religioso, y con el servicio activo en favor de sus semejantes. Por ejemplo, ¿no habrá llegado el momento de terminar con los "ejercicios" de apertura y de clausura, y de substituirlos con un culto religioso espiritual de apertura y de clausura, en nombre y en hecho?

166. El Uso de un Programa.

Hemos visto que la impresión y la expresión van juntas en el buen enseñar. Inquiriremos, pues, en segundo lugar, acerca del material a nuestro alcance, aparte de la personalidad del maestro, para producir impresiones vívidas y correctas. 1) En primer lugar, viene la misma escuela — su orden, su combinación de buena alegría con el trabajo serio, su culto reverencial (1). Un maestro o superintendente desordenado, irreverente o rezongador, mal representa la religión en su propia persona. El efecto educacional de la conducta de los alumnos entre sí, es también tan grande, que una disciplina correcta tiene que ser mantenida a todo costo — no la disciplina de supresión, sino de libertad en ocupaciones apropiadas. Nada contribuiría más al buen orden que el proveer actividades apropiadas expresivas, tales como las que describiremos en la sección que sigue. Un alumno que no quiere conformarse al orden necesario, debería ser excluído como en otras escuelas.

167. Materiales para producir Impresiones.

2) En la obra de enseñar la Biblia, la materia prima es la misma Biblia, y no una hoja suelta o una publicación trimestral. El alumno nunca estudia un cuerpo de literatura sobre otra materia, por un sistema de una lección por hoja suelta. El carácter fragmentario de los párrafos Bíblicos, las preguntas y aplicaciones no-pedagógicas, la tipografía e impresión de chuchería que con frecuencia se usa, y la superficialidad de toda la producción, condenan el sistema actual de lección o lecciones sueltas en hojas. La hoja, si es impresa, o hecha a máquina, debe dar simplemente direcciones para el estudio con (tal vez) espacios para respuestas escritas a preguntas, que tienen que ser estudiadas en casa, bosquejos de mapas que tienen que ser coloreados o completados en sus detalles, y un espacio para fijar la ilustración de la lección según la descripción en la sección siguiente.

3) La biblioteca debería contener libros de referencia para

---

(1) La influencia de la buena y la mala música en la Escuela Dominical, merece más atención de la que ha recibido. Véase M. C. Brown: *Sunday School Movements in America*. (New York 1901), páginas 199-207. También un artículo por Frederick Beard, "Religions Instruction by Sunday School Hymns". In the *Biblical World*, Vol. XVI, pág. 18.

el estudio Bíblico, material para el estudio de historia y biografía Cristianas, en particular, libros de experiencia y aventuras misioneras, y toda clase de literatura sana, no provista de otra manera para los alumnos. Toda literatura general que tiene valor como lectura, puede propiamente caber en la biblioteca de la Escuela Dominical, pero será un bien que el hogar, la biblioteca pública, y la biblioteca de la Escuela Dominical, cooperen entre sí para evitar todo desperdicio. El libro de Escuela Dominical, tipo viejo, de una piedad sentimental, casi nauseabunda, debería ser excluído como esencialmente un corruptor (por ser un debilitador) del carácter (1).

4) Mapas y cuadros. Los métodos modernos de reproducir cuadros, han hecho que sea posible obtener buenas ilustraciones pictóricas de casi toda escena o evento Biblico, a un costo que varía de medio centavo oro, arriba, cada una. Muchos de esos cuadros, siendo copias de las obras maestras del mundo, contribuyen a desarrollar el sentido estético y a unirlo con el sentimiento religioso. Un desarrollo reciente y de mucha promesa en el uso de cuadros, es el estudio de geografía Bíblica con la ayuda del estereoscopio (2).

168. Actividades Expresivas.

Luego sigue la provisión que debe hacerse para la expresión. Esta incluye: 1) El buscar y escribir respuestas a preguntas de significación. 2) Relatar la historia o el cuento en las propias frases de uno mismo, por escrito, o el escribir simples ensayos y pliegos de examen. 3) Colorear mapas y láminas, llenando los detalles para completar mapas en bosquejos, que sirvan para ilustrar las lecciones. Además de los mapas trazados sobre papel, se hacen mapas de relieve de arena, arcilla y pulpa de papel (3). 4) Pegar láminas recortadas ilustrativas de la lección, y conservar todo el

---

(1) Véase Cap. X. par. 92.

(2) Información en cuanto a ilustraciones, mapas y otras ayudas, puede obtenerse de la Sunday School Commission, 29 Lafayette Place, New York. Sobre el uso del estereoscopio, véase un folleto por W. B. Forbush. *Las Lecciones Ilustradas sobre la Vida de Jesús.* (New York; Underwood anp Underwood).

(3) Para información dirigirse a The Sunday School Commission, 29 Lafayette Place, New York.

trabajo escrito o ilustrativo que uno ha hecho durante el año, u otro período, en una carpeta o libro de apuntes. 5) Hacer dibujos o construir objetos simbólicos con que ilustrar la lección. Se dice que un curso en que los varones construyeron, en miniatura, tiendas (o carpas), altares, muros de ciudad, varas y cayados de pastores, tuvo mucho éxito (1). 6) Participar en los cultos. 7) Dar dinero u otra propiedad. La colecta debería ser educacional en su carácter. De ahí que el dinero recolectado debería ser una donación a alguna persona o causa, fuera de la escuela, y los alumnos deberían hacer un estudio especial del objeto de la donación. 8) El servicio en favor de otros, como ser visitar a los alumnos enfermos, el proveer flores o pequeñas delicadezas para los enfermos, el hacer que otros participen en libros, juguetes y otras cosas buenas para niños pobres y abandonados. 9) Cursos selectos para el departamento de adultos. El seleccionar un curso, puede hacer que todo él sea un medio de expresión de sí mismo. 10) Clases organizadas, en las cuales los alumnos eligen sus autoridades, adoptan una constitución, y cumplen varias actividades elegidas por ellos mismos y relacionadas más o menos directamente con la obra central de la instrucción dada por la Escuela Dominical. Esas actividades pueden ser sociales, atléticas, filantrópicas, o de evangelización. El organizar una clase de jovencitos adolescentes en un club, es, a veces, el modo más directo para asegurar su asistencia e interés (2).

169. La Escuela Dominical y los Servicios Públicos de la Iglesia.

Que la asistencia a la Escuela Dominical no debe ser algo que substituya la asistencia al servicio público de la iglesia, es asunto bien claro, pues toda substitución de esa clase tiende a impedir que el niño se dé cuenta de su unidad con toda la iglesia. Pero como efectuar una conexión en la Escuela Dominical y el culto público es un problema difícil. Algunos pastores celebran una vez por semana, o por mes, un servicio para niños en día Domingo,

---

(1) Puede obtenerse información en cuanto a este curso de la International Committee of Young Men's Christian Association, 3 West, 29 Street, New York.

(2) Por medio de un club con sus características sociales y atléticas, todo el joven puede ser afectado. Véase Cap. XVIII. Para una descripción

semejante al servicio para adultos (1). Otros adaptan una cierta parte de cada servicio a los niños, tomando por entendido, aparentemente, que no es necesario que el resto del servicio contenga nada para ellos. Un tercer plan, es hacer que el servicio sea tan ampliamente humano, tan simple, y directo, que los niños, tanto como los adultos, hallen significado en su contenido (2). Donde esto ocurre, podrá ser útil adoptar algunos métodos especiales para estimular la asistencia (3).

170. El Día de Decisión.

Con la llegada de la adolescencia, la Escuela Dominical debería ayudar al alumno a alcanzar una sana conciencia religiosa propia, y entrar en una experiencia de consagración deliberada al Reino de Dios. Esto debe comprenderse como incluyendo la relación de miembro de la iglesia (4). Para ese fin, se ha instituído el Día de Decisión. El título no es feliz, pues implica una previa indecisión, o una oposición. No obstante, es correcto que el joven ratifique ahora su educación anterior, confesando deliberadamente su fidelidad a Cristo y a la iglesia. La fijación de días especiales para que este proceso llegue a producir sus resultados, es útil, con tal que se cumplan ciertas condiciones: 1) El Día de Decisión no debería representar meramente un impulso de interés especial de parte del maestro, el padre o la madre; debería marcar el foco de una actitud constante. 2) No debe ser aislado de la obra de un firme y constante desarrollo. Debe ser una etapa de ese desarrollo, como la promoción de un grado a otro. Cualquier cosa hecha por alumnos de doce a quince años bajo la presión repentina de una

---

de varias clases grandes de adultos, y referencias a otra información, véase F. G. Cressey: *The Church and Young Men.* (Chicago 1903) pág. 64. Se dice que los clubs de "base-ball" de las iglesias Presbiterianas de Chicago ejercen una oposición eficaz contra el juego del "base-ball" el día Domingo.

(1) Ejemplos: Maplewood Congregational Church. Malden, Mass; (Servicio con Sermón para varones y niños, mensual, a las 4 p. m.): Tabernacle Congregational Church, Chicago. "The Children's Church" cada Domingo, por la tarde.

(2) Véase W. B. Forbush; *The Boy Problem* (Boston 1901), pág. 163.

(3) Véase G. W. Mead: *Modern Methods in Sunday School Work.* (New York, 1903) Cap. XII. Este libro casi no es nada menos que un museo de métodos y recursos para la Escuela Dominical, conteniendo, la discusión de los mismos, muchos sanos principios.

(4) Véase Cap. XV, pár. 143.

fuerte emoción, resultará ser, probablemente, de poco valor — si, en verdad, no sirve después para desalentar y repeler. El alumno debería ser preparado para el Día de Decisión por medio de una instrucción especial acerca de su significado y el privilegio que representa. 3) Los métodos propios del Día de Decisión, no son adaptables para alumnos de menos de diez años, y no son seguros con alumnos de menos de once a doce años. Sin embargo, los alumnos menores pueden ser enseñados a mirar hacia adelante a un día cuando ellos también estarán prontos para su confesión y dedicación públicas. 4) Los padres, maestros y el pastor, deben todos cooperar. Esto necesitará una cuidadosa instrucción de padres y de maestros, mucho antes que llegue el día. 5) Al día mismo, debería seguir un curso de instrucción específica en cuanto a la naturaleza y los deberes de la relación de discípulo, y de miembro de la iglesia. Ese trabajo pertenece a la clase dirigida por el pastor, y que debe tener la más íntima relación con la Escuela Dominical. En algunas iglesias el pastor es, durante algunas semanas, el instructor regular de las clases de jóvenes adolescentes. Es en este punto donde debe comenzar la instrucción catequística, o alguna enseñanza equivalente a ella. 6) Finalmente, es de una peculiar importancia que los catecúmenos sean inducidos a dar expresión a sus aspiraciones y propósitos religiosos en la forma de servicios de ayudas y auxilio, para otros (1).

171. La Catequística.

La instrucción catequística tiene como su propósito inmediato el familiarizar al alumno con la historia, doctrina y usanzas especiales de su propia iglesia. Por razones que ya se han dado, el anticuado catecismo no se adapta a ninguna parte del trabajo educacional (2). Cualquiera que sea el tema de estudio, un grupo de preguntas y respuestas rígidamente formuladas tiende a turbar e impedir el proceso de

---

(1) Véase Cap. VIII, pár. 68-74.

(2) Véase Cap. X. Pár. 88. "El Catecismo de la Iglesia (Protestante Episcopal) nunca fué designado como guía pedagógica para la enseñanza de la religión. Es probablemente la más admirable declaración simple que existe de las verdades fundamentales de la vida espiritual, pero es del todo fragmentario y no-relacionado en su estructura, y ocasional en su origen". Rev. L. J. Cole, en *The Sunday School Outlook*, (New York, 1901) pág. 49. "Puede cuestionarse en verdad de si ellos (los catecismos) fueron

asimilación. No obstante, se necesitan fórmulas exactas como medio para definir y fijar ideas. El problema, de consiguiente, se refiere al material a ser formulado y la mejor manera de enseñarlo. El principio general, es que el mismo material, el hecho o la verdad, debería enseñarse más bien que la fórmula. Es decir, que la función de la fórmula es la de expresar algo, cuya verdad o realidad ya reconoce el alumno. Las fórmulas técnicas de la fe Cristiana, de consiguiente, deberían ser pospuestas hasta que algo de la profundidad de la experiencia Cristiana se ha revelado, es decir, hasta una más adelantada adolescencia. En la primera y la media adolescencia, deberían usarse fórmulas más simples y más directamente prácticas (1).

172. El Maestro en Sí.

Una condición esencial del éxito en la catequística, como en toda enseñanza religiosa, es que el instructor — el pastor u otra persona — sea elemento despierto y entusiasta, y comunique su vida al alumno. Un instructor viviente, además, es algo más que un maestro de ejercicios y disciplina, aunque ser un buen maestro de ejercicios no es poca cosa. El mejor maestro es aquel en quien el alumno siente la presencia de la religión como una realidad concreta, natural y atrayente. El alumno debe sentir que está tratando con realidades desde el principio hasta el fin, y que los símbolos que se le imparte son alcanzados realmente por él por sus propios esfuerzos. Un viejo escritor sobre teología pastoral, observa que el catequizar es sin duda instruir, "pero es más propiamente una *iniciación* en el sagrado misterio de la vida Cristiana". Desde luego, debe incluir la acción, y poseer el carácter de un culto (2). Esto es igualmente cierto en cuanto a la mejor enseñanza en la Escuela

---

más benéficos que perjudiciales. Entre otras cosas, alejaban a los niños de la vida personal y las enseñanzas del Señor Jesús, obligándoles a dedicarse al proceso intelectual de memorizar largas definiciones dogmáticas. Hacían funcionar más el cerebro que el corazón. Y, con el tiempo, como era de suponerse, la catequistica llegó a petrificarse casi en una rutina mecánica de pregunta y respuesta. El alma se alejó del sistema". J. B. Wilcox: *The Pastor and his Flock.* (New York, 1890), pág. 115. Véase una disertación sobre catecismos en *The Biblical World.* Vol. XVI, pág. 166.

(1) Una breve lista de catecismos confeccionados con referencia a estas necesidades, se hallará en Cap. X, Párrafo 88, y Nota.

(2) A. Vinet: *Pastoral Theology.* (New York, 1856) pág. 230.

Dominical en general. Es una iniciación del alumno en las cosas segradas, y la iniciación es un proceso de admisión de uno en la sociedad de personas, es una comunión. A muchas personas se les ha preguntado que era aquello que en su experiencia como alumnos de la Escuela Dominical había ejercido la mayor influencia sobre ellos para bien. La contestación — aparentemente la contestación invariable — ha sido: "La personalidad del instructor o de la instructora, más bien que el contenido de la instrucción formal". Nada de métodos o recursos puede jamás ocupar el lugar de una sana, atrayente personalidad, de una personalidad que positivamente vive en las realidades de la experiencia Cristiana y admite a sus alumnos a la comunión de esa vida.

CAPÍTULO XVIII

Sociedades y Clubs

Durante la última mitad de siglo, y más, ha habido muy pocos movimientos religiosos tan significantes como la formación de organizaciones religiosas de la juventud de ambos sexos. El movimiento es general. Incluye the Young Men's Christian Association, the Young Women's Christian Association, the Christian Endeavour Society y las varias sociedades denominacionales para la juventud, con sus ramificaciones, y sociedades intermediarias, e innumerables clubs locales, y clases organizadas. Existen razones especiales para algunas de estas organizaciones, como ser el número, siempre en aumento, de hombres y mujeres jóvenes que viven en las grandes ciudades lejos de sus propios hogares, pero debajo de todo el movimiento existe el gran hecho del rápido crecimiento del impulso social durante los años de la adolescencia (1). Esto es en sí una suficiente razón por qué la religión deba asumir formas socializadas en los años de la juventud. Pero estas sociedades no son meramente una forma espontánea de que la religión se reviste; son, o deberían ser, esencial e intencionalmente, instituciones para la educación religiosa de sus miembros. Auxiliar a los desamparados, buscar a los extraviados, apoyar las empresas de la iglesia, estudiar la Bíblia y cultivar la espiritualidad, es todo bueno en sí, naturalmente; sin

173. Significación del Movimiento entre la Juventud de Ambos Sexos.

(1) El adviento algo tardío de las organizaciones de la juventud es debido a circunstancias. Esperaron condiciones favorables. En la segunda mitad del siglo décimonono, hubo una tendencia hacia un concepto vital y práctico de la vida religiosa, más bien que hacia un concepto dogmático; se colocaba nueva énfasis sobre los aspectos sociales del Evangelio; y un concepto más suave de autoridad, tanto en la educación como en la religión, dió nuevo vuelo y las potencias de la juventud; finalmente hubo un despertamiento general de esas potencias por medio de la educación popular, las condiciones industriales y por los movimientos de avivamiento religioso semejantes a los de Mr. Mooda y del Profesor Drummond.

embargo, esas mismas actividades pueden y deben ser organizadas y dirigidas de tal modo que sean sanamente educacionales.

El gran principio educacional en tales organizaciones voluntarias es el de la expresión de sí mismo. Hay en ellas también oportunidad para producir nuevas impresiones de muchas clases, pero el hecho distintivo es, o debe ser, las actividades en la religión, que sean originadas por la misma persona o personas. Tales actividades no excluyen una dirección madura, como tampoco la actividad de sí mismos de los alumnos escolares hace que el maestro sea superfluo. En verdad, el movimiento hacia las organizaciones voluntarias de la juventud, puede considerarse como un modo semi-improvisado al principio, de proveer el factor educacional que tanto ha faltado en nuestras iglesias. Aquí tenemos un esfuerzo para reducir la predicación a la práctica, y para suplementar las impresiones de la Escuela Dominical por la expresión activa. Más específicamente, hay en esos movimientos la cultura de las virtudes sociales, como ser el respeto para los derechos y las opiniones de los demás, y el hábito de la cooperación. Por medio del gobierno propio, se desarrolla un hábito de deliberación y un sentido de responsabilidad. Por las acciones de misericordia y de auxilio, el corazón y la voluntad adquirirán una fijación de orientación hacia el gran principio de la fraternidad. Las actividades de muchas clases, relacionadas con la iglesia, dan al joven una conciencia de ser parte real de la iglesia. Estando rodeado por personas de más o menos su propia edad, adquiere la habilidad para hablar con mayor libertad sobre asuntos de religión. Algunas de esas organizaciones, como luego veremos, están imbuídas con la idea de un desarrollo en conjunto, o simétrico, y casi todas ellas extienden sus trabajos a varios departamentos de actividades. La tendencia resultante es dar un carácter concreto a la religión y evitar la ruptura entre la religión y la vida de cada día, que tanto amortigua a muchos esfuerzos en favor de la educación religiosa. Se debe agregar, quizás, que aquí, como en todas partes, es de necesidad que la actividad sea dirigida por la inteligencia. O bien en la misma organización, o en otra parte, los miembros deben ser instruídos y debidamente impresionados con la verdadera propor-

174. De como Educan estas Sociedades.

ción de las cosas. Por ejemplo, esta es una excelente oportunidad para el cultivo del celo misionero; no obstante, ese celo debe siempre apoyarse sobre un estudio definitivo de los hechos misioneros.

175. Negligencia de la Idea Educacional.

En algún grado, la idea educacional, o cuando menos la idea de crianza disciplinaria, es, generalmente, reconocida como existente en las sociedades de la juventud. No obstante, raramente ha sido percibido el pleno alcance de esa idea. El esfuerzo para tener una sociedad activa, rara vez va acompañado por un esfuerzo proporcional para dirigir la actividad hacia fines verdaderamente educacionales. Limitando nuestra atención por el momento a una sola clase de organizaciones, las generalmente llamadas sociedades de la juventud, se puede afirmar que han tenido una cantidad indebida de dirección inmadura. En no raras ocasiones las crudas ideas religiosas del más fácil hablador entre los miembros, son proclamadas como la voz autoritativa de las Santas Escrituras o del Omnipotente Dios. En muchas sociedades, prevalece un espíritu estrecho y dogmático; en algunas, el cultivo de una vida espiritual unilateral o aun morbosa; acá y allá la actividad ha estado tan separada de la reflexión, que la vida de la sociedad se compone de una superficial y nerviosa variedad inconexa de sonidos y actos piadosos. Algunas veces, la oportunidad para la publicidad o para algún puesto deseado, quita la mente de un miembro de los asuntos realmente serios de la vida. De vez en cuando, bajo la influencia de personas mayores, una sociedad local, impensadamente asume una actitud partidista con respecto a alguna cuestión que divide el sentimiento de la iglesia. No es infrecuente que un pastor descubra que tiene él una iglesia dentro de otra iglesia, cuerpo que no sólo es autónomo en cuanto a su gobierno y enseñanza, sino que es a la vez demasiado suficiente en sí de lo que es benéfico para personas jóvenes que están aun en el proceso de ser educados.

Además, las correctas limitaciones de edad para los miembros de estas sociedades, no han sido siempre observadas. Esos límites nos los determina la misma naturaleza. Coinciden con los límites de la adolescencia. Aunque los límites de la adolescencia no están fijados de un modo absoluto, no erramos al afirmar

que no existe suficiente razón para estas sociedades o clubs antes de la edad de doce, ni después de la edad de treinta años. Dentro de ese período habrá, naturalmente, dos, o posiblemente tres grupos. La adolescencia mas adelantada proveerá los miembros para un grupo, las sociedades de los mayores, y la primera y la media adolescencia, los miembros para la sociedad de los menores, o para una sociedad de menores, y otra intermediaria. En la práctica actual, sin embargo, personas que han dejado muy atrás su adolescencia se juntan con la juventud de la sociedad de los adolescentes mayores y le quitan su carácter y función distintivas. Por la otra parte, suelen recibirse los niñitos pequeños en la sociedad para adolescentes menores, como si el hecho de organizar *en sí* fuera el fin que se tuviera en vista. Una consecuencia es el estímulo exagerado de los pequeñitos. Es difícil descubrir cualquier razón adecuada por que se deba esperar que ellos participen en servicios devocionales como lo hacen personas mayores. Cuando los tales niñitos, son, además, estimulados con la excitación de la publicidad o el tomar a su cargo una dirección, el efecto no puede ser estimado sino como positivamente pernicioso (1).

176. Unifíquense las Fuerzas.

Se hizo referencia, en el capítulo anterior, de la necesidad de unificar todo el trabajo educacional de la iglesia local. Mirado desde el punto de vista de sistema, y economía de fuerza, el sistema actual es caótico. Entre la Escuela Dominical, las varias sociedades, la clase de catequística, y el culto público, no existe ningún principio claramente reconocido de diferenciación o de coordinación. Existe una duplicación en confección de listas de miembros y en las funciones. Los mismos jóvenes de ambos sexos participan en estudios Bíblicos en su propia sociedad y en la Escuela Dominical, sin efectuar ninguna conexión entre los dos planes de estudios, en cuanto a curso, método o administración. Esas sociedades también dirigen reuniones de plegarias, cuya relación al servicio semanal de oración no es inambigua. Además celebran reu-

---

(1) No hace mucho fué públicamente anunciado en cierta ciudad que habría una reunión para menores de ambos sexos, de la cual uno de los atractivos era ¡que una niñita de siete años de edad dirigiría el servicio devocional!

niones en día Domingo que claramente compiten con el servicio regular en la iglesia el Domingo a la noche. Esa confusión resulta en gran parte de la falta de una definitiva idea educacional. El orden se restablecerá, cuando la iglesia llegue a estimarse como una escuela, a proveerse de un director educacional (el pastor, o alguna otra persona), y proceda a proyectar y organizar la escuela de la iglesia como otras escuelas son proyectadas y organizadas. Un resultado inmediato de tal organización sería la fusión de los varios sistemas de estudios Bíblicos. Una de las razones porque la Escuela Dominical halla un competidor en las sociedades, es la falta de una adaptación específica del programa de la Escuela Dominical a determinadas etapas de desarrollo. Cuando ese defecto haya sido quitado, no existirá ninguna razón esencial para esa competencia.

Siguiendo el mismo principio, hallaríamos probablemente que las sociedades para los menores y los intermediarios podrían fácilmente alcanzar todos sus fines en una Escuela Dominical debidamente organizada y dirigida. Estas sociedades existen en gran parte para fines de una directa cultura espiritual. Pero, ¿no es este el fin también de la Escuela Dominical? Si la Escuela Dominical fuera a ensancharse en una escuela de religión, haría provisión para impresiones directamente espirituales, y para la espiritual expresión de sí misma, apropiada a cada etapa de desarrollo. Conduciría a los jovencitos adolescentes a la consagración de sí mismos al Cristo y a la relación de miembros en la iglesia. ¿Por qué, pues, no debe la sociedad de los adolescentes menores llegar a ser idéntica con el departamento correspondiente de la escuela? Podrían celebrarse, cuando fuese necesario, otras reuniones además de la escuela en general; podrían elejirse miembros para los varios cargos, y constituirse comisiones; en verdad, todo lo que ahora hace la sociedad como cuerpo separado, podría hacerse del todo tan bien por un departamento de la escuela. El resultado sería una gran economía de energía de parte de los adultos, y una positiva ganancia en la unidad de los conocimientos y la conciencia del alumno.

177. Los Adolescentes Menores y la Escuela Dominical.

En el caso de los adolescentes mayores, quienes constituyen

la sociedad de la juventud de mayor edad, el asunto no es exactamente el mismo. Aunque sus clases Bíblicas llegaran a formar parte de la división adulta de la escuela, la organización, como un conjunto, no podría fusionarse con esa división. Las clases de adultos contienen personas que varían mucho entre sí en su edad, y en un departamento donde se ofrecen cursos selectivos, esto debe esperarse. Además, en la adolescencia más avanzada llegamos a una etapa de la vida en la cual la educación correcta requiere mucho de iniciativa, organización y responsabilidad. Aquí tenemos jóvenes ciudadanos quienes, por así decir, comienzan recién a votar y a llevar las demás cargas de la condición de ciudadanía. Su sociedad es su escuela de práctica, y es probable que quede como una parte permanente de nuestro sistema de educación religiosa. Lo que necesita es llegar a ser parte de un sistema que abarque también a la Escuela Dominical. Tendría entonces una dirección madura. Esto no implicaría ninguna disminución de espontaneidad, o de la actividad que origina en sí mismo, sino más bien la utilización para propósitos educacionales de todo el principio de la espontánea expresión de sí mismo. Como en todo y en todas partes en la educación, así también aquí, la necesidad central es esa dirección que surge de la fusión genuina de la vida madura y la vida inmadura. Hasta que adoptemos la idea educacional, y obtengamos tal dirección, tenemos que suponer que la sociedad para la juventud continuará no-coordinada y más o menos intratable.

178. La Juventud y la Escuela Dominical.

Un problema educacional de cierta importancia ha surgido por la adopción, en varias sociedades de la juventud, de un voto o compromiso como condición para constituirse en miembro, o cuando menos en miembro activo. El problema es este: ¿Cuál es el efecto sobre el carácter de tomar sobre sí un voto (o hacer promesa a Dios) para cumplir un acto que no es de autoridad esencial e invariablemente moral, o de contenerse de cometer algún acto que no es esencialmente contrario a los principios morales? ¿Por qué debe uno poner sobre su conciencia como obligación algo que el mismo Cristo no le ha impuesto? En seguida se ve que un voto tal contradice (o invalida) la libertad con que Cristo nos ha libertado

179. Votos y Compromisos.

del legalismo. Introduce un factor artificial, donde Cristo sólo quisiera darnos vida. Este infringimiento de la libertad Cristiana, y esta artificialidad, contribuyen a producir un malestar de varias maneras. Algunas personas jóvenes, de carácter Cristiano, se rehusan a sacrificar su libertad Cristiana de criterio y de selección con respecto a asuntos indiferentes o disputables. Muchos otros hacen la promesa, pero afirman, no obstante, su libertad, violándola. Algunos la guardan, pero al hacerlo se exponen al peligro de formar una conciencia artificial, es decir, una conciencia en la cual no se puede confiar para distinguir entre principio y regla, entre el fin y los medios, entre la eterna justicia y las opiniones de los hombres. Aquellos que prometen y luego violan su palabra, desorganizan la misma facultad moral; la percepción moral llega a ofuscarse, o nublarse, y el impulso arrebata el cetro de esa vida.

Si la promesa fuera entendida como un voto a los hombres más bien que a Dios, aun así educaría erróneamente si no se obliga su cumplimiento. El valor educacional de cualquiera regla, impuesta por uno sobre sí mismo, o no, surge de su obligación de ser cumplida. Una regla no aplicada, sólo cae en el descrédito; y arrastra a toda ley, como tal, al mismo descrédito. El simple hecho es que, debajo de cualquiera sociedad que exige un voto o compromiso, y que luego fracasa en insistir en el cumplimiento del mismo, existe un concepto estático de vida, donde debería existir la idea desarrollante y dinámica. El gran triunfo no es tanto obtener de los jóvenes que hagan determinadas cosas y se contengan de hacer otras, como el desarrollar en ellos un criterio individual y una conciencia individual tales, que les habilite para el correcto gobierno de sí mismos.

180. Clubs para Jóvenes de Ambos Sexos.

De los varios tipos de clubs para jóvenes de ambos sexos — clubs vinculados a iglesias, clubs de establecimientos, clubs para los muchachos de la calle, clubs para las masas misceláneas, y clubs para grupos selectos y pequeños — no es necesario hablar sino para declarar su principio central. En general, los tales clubs no sólo proporcionan una sana ocupación para emplear un tiempo que de otra manera podría dedicarse a un mal uso, sino también oportu-

nidad para una más amplia expresión de sí mismo, especialmente bajo la influencia de un director maduro. Es imposible estimar el beneficio para el carácter que resulta de tales clubs, aun de algunos clubs que están pobremente equipados y algo descuidadamente dirigidos. Si sólo existe una personalidad madura realmente sana, alrededor de la cual se agrupe la juventud, la obra esencial ya comienza. Para su correcto desarrollo, requiere, sin embargo, una variedad de medios para la expresión de sí mismo por parte de los miembros individualmente. Una ilustración instructiva de los principios implicados, puede hallarse en los departamentos de menores, de las Asociaciones Cristianas de Jóvenes. Aquí la idea franca y plenamente sostenida es el desarrollo completo, que, se sobreentiende correctamente, implica el desarrollo en la vida Cristiana. El centro es la personalidad del director, de qnien se espera que trabaje con sus jovencitos, no meramente que trabaje para ellos. Se interesa en lo que les interesa a ellos, promueve sus diversiones y juegos, les ayuda en sus actividades constructivas, y también les dirije en su estudio Bíblico y en sus reflexiones y actividades religiosas. El gimnasio, ese *Eldorado* de todo niño sano y despierto, es convertido en un medio de desarrollo físico tanto como de juego. Se toma por entendido en el gimnasio el espíritu Cristiano, como también en el campo de juegos físicos, en el campamento de verano, tanto como en la reunión religiosa. Como resultado de todo, el niño adquiere la idea que la religión es vida, y la vida religión. Sería extravagante esperar que este movimiento relativamente nuevo, pudiera resolver todos nuestros problemas del niño, en seguida; no obstante, con toda seguridad irradia una clara luz donde la iluminación era, y es, necesaria. Representa un verdadero evangelismo para la juventud (1). La naturalidad y la espontaneidad de sus métodos y actividades hace surgir la pregunta de si, en otros tipos de club, no habrá habido una innecesaria reserva respecto a la religión.

---

(1) No existe peligro alguno de difundir demasiadamente la religión, con tal que se centralice en un foco al debido tiempo y de la manera debida. Tengo delante de mi una carta de uno de los directores de un campamento de verano para varones, donde (así relata la carta) no menos de cuarenta varones alcanzaron el punto de una consagración personal de si mismos al Cristo.

CAPÍTULO XIX

Academias y Colegios Cristianos

La razón teórica en apoyo de la existencia de academias y colegios cristianos, es simplemente la promesa mayor de toda educación religiosa, a saber, que la verdadera educación es el desarrollo de todo el hombre, quien es esencialmente un ser religioso. Considerados, pues, *a priori*, la academia o el colegio verdaderamente Cristianos presentan el tipo normal de instituciones para la educación secundaria y superior. Considerados históricamente, también, las instituciones de esa clase, a la cual pertenecen todas las más viejas universidades, colegios, y escuelas secundarias, han prestado un servicio extraordinario a la erudición, a la moral y a la religión. Pero el desarrollo reciente de escuelas secundarias y de universidades, que no asumen generalmente ninguna misión distintivamente Cristiana o religiosa, ha puesto en primera línea toda la cuestión del lugar y el valor del tipo anterior de establecimiento. No sólo así, sino que la competencia de parte de las instituciones oficiales ha tendido indudablemente a modificar, consciente o inconscientemente, el espíritu y los métodos de las escuelas y los colegios relacionados con las iglesias. Este no es el lugar para discutir todos los grandes problemas que así han surgido; no obstante, nuestro bosquejo de las instituciones de educación moral y religiosa sería incompleto, sin alguna consideración sobre la situación general de un joven que busca una educación general del tipo secundario y superior.

181. Su Punto de Vista.

Lo que constituye la característica distintiva de una academia o de un colegio verdaderamente Cristiano aparecerá, al paso que vayamos tratándola. Cualquiera que sea esa característica, no puede propiamente ser substituída en lugar de una buena enseñanza o de una preparación adecuada en cualquier departamento de estudio. Las partes de la educación no son semejantes a comodidades que teniendo una medida común de valor, pueden ser substituidas una por otra, sin pérdida. Como no existe ningún substituto para la correcta educación del carácter, así tampoco existe ninguno para la buena enseñanza del álgebra, Latín, o de la física. Lo costoso de los laboratorios y de profesores bien preparados, y el aparente bajo costo de la piedad, ha llevado en no pocos casos a la perpetración de un fraude sobre la juventud. Esta no es una demasiada severa caracterización de una institución que procura ejercer poder sobre la juventud sin primeramente prepararse y habilitarse para ejercer ese poder. La primerísima condición para que cualquier academia o colegio sea verdaderamente Cristiano, es darle una dotación adecuada para desarrollar todo lo que profesa hacer.

182. Algunas Debilidades.

Además, la señal esencial de una academia o colegio Cristiano, no es un celo partidario de clase alguna, sea el celo del sectario, del conservador, o del radical. La verdadera educación tiene que ser tan amplia como la misma naturaleza humana, y contiene un defecto radical cuando no tiende a vencer o sobreponerse a los modos estrechos de ver de las mismas iglesias que la patrocinan. La ley de salvar la vida, perdiéndola, se aplica a las iglesias tanto como a los individuos. La iglesia que profesa mayor certeza de poseer la verdad, debe ser la primera en conceder a la educación la libertad que es su mismo aliento de vida, mientras que el dogmatismo en la educación se debe estimar como una señal de timidez más bien que de fé. El verdadero conservatismo consiste en nutrir a todo el hombre íntegro, y en emanciparle totalmente, justamente como lo demandan los principios generales de la educación. Si una institución relacionada con la iglesia, que está dirigida en este espíritu, tendiera a modificar la vida de la misma iglesia, tendiera a conducir la iglesia y no a seguirla mera-

mente, regocíjese esa iglesia, pues está alcanzando los resultados que tienen que ser esperados de la educación.

Es muy cierto que este no es el modo de ver universal acerca de la relación de una iglesia para con sus instituciones educacionales. A veces se espera de ellas que transmitan meramente, sin modificación, las tradiciones que han recibido. Se requiere de ellas que proporcionen armas mentales contra determinadas tendencias del pensamiento, que son condenadas antes de ser escuchadas. Generalmente son causa de ansiedad, como si se desconfiara, en parte, de la educación como tal (1). Esto es seguramente una debilidad. Es un dar y un rehusar, y retener un decir sí y no, al mismo tiempo. Implica una falta de fe en la educación, por cuyo medio únicamente pueden ser realizados los propios fines de la misma.

¿Cuál, pues, es la señal positiva de una institución Cristiana de educación? Esta: que en realidad educa, es decir, que desarrolla sus alumnos en la vida Cristiana. La señal es vital, más bien que formal. No es primariamente la inclusión de ningún estudio o materia determinada en el programa, ni el mantener ninguna forma particular de culto, ni ningún tipo especial de disciplina. Aquí, como en todo lo que se relaciona con la educación, el mismo alumno en sí y lo que él va llegando a ser, constituyen el hecho central y la consideración decisiva. La experiencia demuestra que una institución que mantiene la religión en su enseñanza, en sus cultos y en su disciplina, puede aun así llegar a frustrar las aspiraciones de sus alumnos para una penetración religiosa, y llegar a ser un criadero de engaño e hipocresía, o a permitir que sus alumnos se hundan en un dormitar y una inactividad espirituales. En vista del lugar fundamental que la vida en comunidad ocupa en la educación religiosa, podemos ahora adelantar un paso más y afir-

183. ¿Qué es aquello que hace que una Institución sea Cristiana?

(1) Es interesante estudiar las plegarias que son públicamente dirigidas a Dios en favor de los colegios y los estudiantes de los mismos, por personas no relacionadas con colegios en sentido alguno. Mi propia observación me induce a creer que las tales plegarias son basadas generalmente sobre una falsa antítesis entre el estudio y la espiritualidad, que a menudo llega hasta una creencia que el desarrollo intelectual es *en sí* peligroso para la vida religiosa.

mar que una academia o colegio Cristiano es uno que mantiene la vida Cristiana en comunidad. En este respecto es semejante a la familia Cristiana. Esa comunidad de vida incluirá las relaciones de los estudiantes, los unos con los otros, y con sus instructores. Incluirá los asuntos sociales, ejercicios y juegos atléticos, y las otras formas de vida estudiantil tanto como el mismo culto religioso, y el elemento de instrucción entrará como parte integral de ese conjunto completo.

184. La Academia Cristiana.

El problema especial de la academia, surge del mismo período de vida que toca, a saber, la media adolescencia, con un pequeño margen de la adolescencia primera y de la más avanzada. En ese período el problema de la disciplina es peculiarmente urgente. Los impulsos son abundantes, la actividad es grande, el sentido de independencia se hace agudo, los sentimientos son tumultuosos. La tentativa de gobernar un cuerpo de estudiantes tales, por medio de reglas formales, espionaje y penalidades artificiales, fracasa, porque esa disciplina es externa a los motivos e impulsos espontáneos de los alumnos. Fracasa porque separa al maestro del alumno, y desvincula así la vida de comunidad. Debe fracasar porque contradice el principio Cristiano de participación mutua en la vida. Por otra parte, la disciplina, que es el producto de la participación real de la vida entre maestros y alumnos, no sólo asegura mejor orden, sino que también desarrolla estimación para los demás, fidelidad a los intereses sociales, y a las demás virtudes que constituyen el lado humano del reino de Dios. Donde prevalece el sistema mecánico de disciplina, los estudiantes sienten que la instrucción en la religión es formal y que carece de realidad. Pero si está en operación el plan vital, o sea de participación mutua en la vida entre maestros y alumnos, los alumnos descubren mucho más fácilmente un significado vital en el estudio Bíblico, en los cultos, y en todo lo que se relaciona con la religión (1).

El colegio Norteamericano, fué, en su origen, como todos saben, una institución de religión, y en gran parte fué su propósito

---

(1) En cuanto a la instrucción religiosa apropiada para esta edad, véase Capítulo XV, y Capítulo XVII en sus párrafos 165 y 166.

la preparación de candidatos para el ministerio Cristiano. Pero grandes y muy importantes cambios han tenido lugar en los programas, en el elemento docente, en los estudiantes, y en el espíritu y los propósitos de esos Colegios. Los estudiantes han llegado a ser heterogéneos; ya no son un grupo religioso selecto. El elemento docente ha sido modificado en la misma dirección, porque se pone cada vez mayor énfasis sobre adquisiciones especializadas, y menos sobre la condición denominacional o aun religiosa. Comparativamente, pocos profesores son escogidos ahora de las filas ministeriales. Mientras tanto, el campo de instrucción ha sido estrechado con respecto a materias religiosas determinadas; los seminarios teológicos han tomado a su cargo casi todo el Hebreo, Griego del Nuevo Testamento, y estudios doctrinales, mientras que el hecho de haberse enriquecido los programas en muchas direcciones ha reducido la prominencia relativa de todos los estudios en la religión. Además, la instrucción ha sido casi completamente libertada de las limitaciones dogmáticas. El profesor de historia o de geología casi no es consciente de una necesidad de conformar su enseñanza a alguna autoridad que pueda existir fuera de los hechos de la materia misma. Otra modificación notable, consiste en la cantidad de iniciativa estudiantil. No sólo han llegado los estudios a ser en gran parte electivos, sino que también las actividades religiosas han llegado a estar bajo la dirección, en su mayor parte, de los mismos estudiantes. Finalmente, el colegio se va acercando cada vez más a lo que se llama ocupaciones seculares. Está tan próximo al derecho, a la medicina, y quizás al comercio, como lo está al ministerio.

185. La Transformación del Colegio Religioso.

El colegio denominacional, en verdad, parece que está perdiendo las señales diferenciales que en otros días lo distinguían de toda otra institución. Parece, en realidad, que estuviera perdiendo su conciencia de tener una función religiosa específica; parece pensar en sí, actualmente, como principalmente una institución educacional en el sentido, así llamado, general. Tan exacto es esto, que los amigos de la educación religiosa han sentido que les incumbía iniciar una agitación en favor de la enseñanza de la Biblia en Colegios Cristianos!

Esto no quiere decir que la condición religiosa declina en esos colegios. Declinó en el siglo décimo-octavo, hasta llegar a un punto muy bajo, pero el siglo décimo-nono presenció un movimiento general hacia arriba. Los sentimientos y las normas de la vida colegiales mejoraron, y la preparación de miembros de la iglesia, entre los estudiantes, aumentó grandemente. Pero ese avivamiento ha tenido, en general, sólo una relación débil a propósitos definitivamente educacionales. Ha sido agregado a la vida del colegio, pero no ha llegado a formar parte integral de la educación colegial. Ni en la conciencia oficial colegial, ni en la conciencia no-oficial de los estudiantes, ha recibido la educación religiosa tal reconocimiento. Es verdad que algunas materias que se relacionan directamente con la religión, están incluídas en el programa, que el culto religioso diario se mantiene, y que la formación de asociaciones Cristianas es alentada; es verdad que el colegio denominacional tiene la intención sincera, en su capacidad oficial, de ser religioso; procura conservar la religión, defenderla, cuidar la fe de la niñez de los estudiantes, y ganar a los no convertidos. Pero todo esto no es igual a la educación en la religión. El punto de vista del desarrollo religioso, no ocupa, en el colegio, un lugar similar al que ocupa el punto de vista del desarrollo intelectual. En una palabra, el colegio religioso, como regla general, no ha reconocido el principio de la unidad de la educación. Si lo hubiera hecho, hallaríamos una más ámplia provisión para la parte religiosa del desarrollo de los estudiantes. ¿Cuántos directorios, o comisiones de fideí-comisarios, gastan tanto dinero para este propósito como para la instrucción en cualquier otro departamento? ¿Cuántas facultades, o administradores, estudian este problema como estudian los requisitos para el ingreso, o para la graduación? Podemos, desde ya, admitir francamente que el problema presentado implica una cantidad de extraordinarias dificultades prácticas. No se resuelve ese problema con la creación de un nuevo departamento de instrucción, porque la religión práctica no es una especialidad como la bacteriología o la filología comparada. Un conocimiento progresivo de la religión es bueno, pero se demanda también algún medio por el cual el

186. Su Responsabilidad Oficial.

espíritu del crecimiento religioso sea infundido en toda la vida de la comunidad del colegio.

El primer fin del colegio religioso, con respecto a sus estudiantes considerados meramente como individuos, es, pues, su desarrollo religioso personal. El uso de la religión no es meramente para desinfectar la vida del colegio. El colegio no está ahí para proveer un departamento frigorífico en el cual preservar las nociones religiosas que el estudiante trae consigo cuando ingresa al colegio. El colegio no existe para levantar un malecón contra las mareas del océano del pensamiento moderno, aunque traigan consigo conceptos turbadores del mundo y de la vida. Ningún concepto estático de la religión, bastará ahora; el estudiante tiene que avanzar, llegando a ser algo que aun no es, o fracasa su educación religiosa. Seguramente el colegio debe ayudarle a vivir una verdadera vida en medio de las nuevas tentaciones y los nuevos deberes; debe conducirle a acariciar más tiernamente que nunca la religión que recibió de sus padres; debe también proveerle con defensas razonables contra toda falsedad; pero en todo, y por medio de todo, y debajo de todo esto, como la esencia y la fuerza motriz de todo, tiene que existir el hecho real de una vida que crece y se desarrolla. Una vida vigorosamente creciente tiene capacidad inherente para la expulsión de gérmenes perniciosos, para la asimilación de alimento, y para la eliminación de desperdicios inútiles. Lo que se requiere, pues, es la actitud agresiva, no la defensiva, y la penetración del espíritu agresivo en todo ciclo de las relaciones colegiales.

187. La Idea de Desarrollo.

Un tal crecimiento incluirá la coordinación de las ideas religiosas con las demás ideas que ahora ocupan al estudiante. En su espíritu, su método, su punto de vista y su contenido, la educación religiosa no debe ser separada de la educación en la historia, la literatura y las ciencias. Poner a un joven en bibliotecas y laboratorios durante seis días por semana y luego hacerle formar parte de una clase Bíblica casi infantil en día Domingo, no es probable que promueva su desarrollo religioso. Enseñarle la varonilidad y las virtudes más toscas y masculinas en el campo de juegos atléticos, y luego presentarle el Cristia-

nismo en una forma de santidad casi femenina o afeminada, es la manera de disminuir su respeto por la religión. De algún modo, el colegio tiene que descubrir al estudiante la armonía íntima, y la unidad, del aula con el laboratorio, el campo de juegos atléticos, la clase Bíblica, el servicio público del culto, y las devociones privadas de uno mismo. Las probabilidades son que, en su vida antes de entrar al colegio, su instrucción ha sido de la clase exclusiva que mantiene a la religión aparte de los demás intereses vitales. Ahora tiene que descubrir que la religión es inclusiva de todos sus intereses reales; de otra manera llegará a ser indiferente a la misma, o permitirá que llegue a ser una mera formalidad.

La idea del desarrollo incluye, también, el descubrimiento de un manantial de perdurable inspiración. Uno puede unificar los puntos de vista científico y religioso, y puede adoptar el modo de ver inclusivo de la religión, sin posesionarse de un celo religioso duradero. Los colegios están enviando al mundo un número demasiado crecido de hombres que son espectadores simpáticos de la religión, más bien que obreros enérgicos en la misma. Es posible hallar un significado divino en el mundo en todas partes, sin hallar un llamado personal divino en parte alguna. Una experiencia colegial, que no culmina en un sentido profundo y gozoso de tener una misión divina en la vida y una divina inspiración para cumplir esa misión, es en gran parte un fracaso. Existe en los colegios una gran cantidad de sentimiento nebuloso acerca del progreso, la iluminación, la humanidad, el cual, aunque tiene una base sana en la verdad, carece de toda cualidad dinámica. Esas ideas nebulosas tienen que ser llevadas a una definición, y la fuerza motriz que propiamente debe acompañarlas tiene que ser comunicada.

Pero el individuo, no es un mero individuo. El Cristianismo es una religión de relaciones sociales, y para estas el colegio debería preparar específicamente sus estudiantes. Justamente así, como el estudiante que espera llegar a ser médico, es aconsejado a escojer en su período colegial temas como la biología, la bacteriología, y la química; justamente así como uno que tiene la intención de llegar a ser ingeniero, es dirigido al estudio de las matemáticas y la física,

188. La Educación Religiosa de los Legos.

así todo estudiante debe recibir, de alguna manera, una educación de tal naturaleza, que le ayude a comprender y practicar los principios religiosos que deben formar parte esencial de la vida de familia, la vida en relación con la iglesia, y la vida comunal, nacional y mundial. Los estudios colegiales están llegando a tener una más íntima relación con las ocupaciones; no obstante, la ocupación más constante e importante de prácticamente todos los hombres — la manutención de la vida de familia — casi nunca es tomada en consideración en los colegios. Las iglesias claman pidiendo instructores de Escuelas Dominicales, y directores responsables en muchas clases de actividades; sin embargo, los colegios, aun los que han sido fundados y son sostenidos por esas mismas iglesias, casi no están haciendo nada que se dirija específicamente hacia la satisfacción de esa necesidad. El caso es un poco mejor con respecto a la preparación para los deberes cívicos de la ciudadanía; sin embargo, cuán poca atención se dedica al aspecto religioso y Cristiano de tales deberes. Jesús vino predicando un reino, una condición de la sociedad, y esa predicación tiene una relación directa con nuestros deberes como miembros de la sociedad y del estado. Una de las maldiciones de nuestra condición social, económica y política, es que los Cristianos no realizan el carácter, esencialmente social y aun político, de la vida Cristiana. Piensan que el Cristianismo tiene por objeto vendar las heridas de los que han sido lastimados por el mecanismo de la civilización, pero no se han posesionado de la idea de que el Cristianismo contiene y es el principio organizador de la misma civilización. Ahora bien, un colegio Cristiano no tiene misión más distintiva que la de desarrollar en sus estudiantes un sentido de tener una definitiva misión Cristiana constructiva que cumplir en la familia, en la iglesia, en la sociedad y en el estado. Así como el tipo viejo de colegio denominacional existía en gran parte para preparar hombres para el ministerio Cristiano, así el tipo nuevo de colegio halla su mayor oportunidad en la preparación de legos, para el verdadero ministerio Cristiano de legos.

Estos, conjuntamente con el ganar a los estudiantes que aun no se han dedicado al Cristo, son los propósitos esencialmente reli-

giosos del colegio Cristiano. Los medios que conducen a su realización, incluyen: *a*) La instrucción, que debe comunicar al estudiante una visión amplia del lugar de la religión en la historia humana, su naturaleza como una experiencia humana, la posición histórica de la religión Cristiana, y el contenido del modo de ver Cristiano de la vida; *b*) El culto, que debe ser a la vez tan grave y, no obstante, gozoso; tan sencillo y, sin embargo, hermoso; tan solemne pero al mismo tiempo tan íntimamente relacionado con los problemas de los estudiantes, como para producir una rica satisfacción y ejercicio para la vida del sentimiento, sin divorciarla de la vida práctica; y *c*) Actividades religiosas y filantrópicas, que sirvan para expresar la aspiración religiosa del estudiante y prepararle para futuras actividades en su vida del porvenir (1).

189. La Instrucción, El Culto, La Labor.

Cada uno de estos tres medios sugiere problemas que no podemos ni aun tocar en este lugar. Es, no obstante, esencial observar que el progreso, con respecto a la religión en el colegio, no será alcanzado buscando de restaurar las condiciones que existieron en los colegios de una generación anterior. La libertad de selección tiene que ser aceptada como un principio establecido, y la disminución, más bien que el aumento de materias de estudio, como una tendencia inevitable. Estudios exigidos en la Biblia, o de otros temas reconocidos como vinculados a la religión, son bastante apropiados en la escuela secundaria; pero en el colegio, el mero hecho de exigirlos, obra para producir prejuicios en su contra. La tendencia llegará a ser el mirarlos como imposiciones, más bien que como privilegios. Otro tanto es cierto en cuanto a la tendencia que produce la obligación de asistir a los servicios del culto. El problema de la asistencia obligatoria a los servicios de la capilla del colegio, no puede resolverse siguiendo algunas nociones abstractas de lo que debe ser el hecho, sino considerando el efecto real sobre la mente del estudiante que producen los méto-

---

(1) Para este fin, el enseñar en clases de Escuelas Dominicales, el trabajar en obra de asociaciones de filantropía, organización de beneficencias, etc., parecen ser deseables. Algunos miembros del personal docente de los colegios, dudan, no obstante, de la practicabilidad de mucho trabajo de esta clase para los estudiantes.

dos obligatorios comparados con los métodos voluntarios. Las instituciones que siguen el plan obligatorio, deberían, cuando menos, enriquecer sus servicios más allá de los ejercicios relativamente simples y formales que son demasiadamente comunes. Se les puede obligar a asistir a los estudiantes, pero no se les puede obligar a respetar tales ejercicios. Pero cuando el servicio es suficientemente enriquecido para exigir el respeto, la necesidad, quizás, de la compulsión, llegará a ser bastante pequeña. No inmediatamente, tal vez, pero al fin, todos veremos que cuando la religión es presentada en el servicio de instrucción en su propia hermosura y majestad, cumplirá, sin reglas formales, esa mismísima cosa que nuestras reglas formales alcanzan ahora a cumplir tan imperfectamente.

190. El Movimiento de las Asociaciones Cristianas Estudiantiles.

La mejor provisión hecha hasta ahora para la obra religiosa, en relación con los estudiantes, es la de las Asociaciones Cristianas Estudiantiles. Estas asociaciones van llegando a representar un desarrollo simétrico, y así vemos a los mismos hombres dirigiendo servicios de plegaria y luchando en las batallas de "foot-ball" en los campos de juegos físicos. Existe también, en este movimiento, un núcleo para la comunión y compañerismo íntimo religioso, y para una especie de trabajo de laboratorio en religión. En el nombre de Cristo, y sin motivo alguno más que el de ayudarles en lo posible, se les da una bienvenida a los estudiantes nuevos, y se les ayuda a través de las complicadas escabrosidades que son propias de su nueva vida. Se organiza un registro de trabajo estudiantil; diversiones y fiestas sociales son preparadas; la devoción privada es estimulada; los estudios Bíblicos se mantienen rigurosamente; se celebran reuniones religiosas, y se efectúa sin cesar un trabajo personal que contempla la conversión de los estudiantes que aun no son Cristianos. Además, el movimiento voluntario en favor de las misiones Cristianas en el extranjero, ha presentado la religión como un hecho concreto, y como una fuerza mundial de una eficiencia tal que apela íntimamente a la conciencia estudiantil en muchos colegios. Varios colegios o universidades sostienen cada uno, pecuniariamente, a una misión en algún campo misionero.

Todo esto es sano, pero la experiencia ha demostrado que el movimiento de estas asociaciones contiene a veces elementos no sanos. Con cierta frecuencia, una espiritualidad unilateral y aun morbosa, ha sido cultivada. Con frecuencia, los miembros de la asociación forman un grupo o partidito religioso, o se cree que lo hacen, y así se pierden de vista los amplios aspectos humanos del Cristianismo. El estudio Bíblico, para llegar a ser (lo que han llamado) devocional, ha sido a menudo ininteligible, o cuando menos solo medio inteligible (1). Además, la condición de admisión como miembro, que ahora se impone en la Asociación Cristiana de los Jóvenes, y la Asociación Cristiana de las Jóvenes, incluye una exigencia dogmática que excluye a muchos sinceros discípulos de Cristo. Esa prueba, o exigencia, es más dogmática que la que imponen algunas iglesias evangélicas. Finalmente, el movimiento de las asociaciones en los colegios ha tendido hacia una especie de centralización que concede una indebida influencia a secretarios internacionales que residen a larga distancia, y que no son miembros de la comunidad colegial.

191. El Colegio como una Comunidad Cristiana.

Esto nos trae a lo que es probablemente el punto central de todo el asunto, a saber, la necesidad, en los intereses de la educación religiosa, de establecer una vida distintivamente Cristiana en comunidad. El espíritu colegial y el espíritu Cristiano deben fusionarse y ser uno sólo. El colegio tiene que ser una comunidad religiosa, no una comunidad de alguna otra clase con un apéndice religioso; y el espíritu religioso tiene que perpetuarse a sí mismo y gobernarse a sí mismo, y no ser dirigido desde afuera del colegio. Nada importa lo que se enseña en la sala de conferencias del colegio, nada importa que servicios se celebran, nada importa que organizaciones se mantienen; hasta que la religión llegue a infundirse así en el espíritu de la institución, no puede esperarse un desarrollo normal de los estudiantes. El ideal sería un sentimiento Cristiano completamente penetrativo en las aulas, en el campo de juegos atléticos, en los asuntos sociales, en todas las empresas estudiantiles, de modo que el colegio fuera un reino de

---

(1) Véase Cap. XXII, párrafo 216.

Dios en miniatura. Todo movimiento practicable en esa dirección, demandará que los miembros de mayor edad y de mayor experiencia de la comunidad, los miembros de la facultad, mezclen libremente su vida con la vida de los estudiantes. Tiene que revelarse el ser humano dentro del ser oficial. Tiene que revelarse como sinceramente interesado en todo lo que es humano, y como hallando la realidad íntima de todo interés humano en la religión humana de Cristo. Tales maestros pueden conducir a los estudiantes a abandonar las jerigonzas y las frases estereotipadas en sus servicios de plegaria, y a allegarse a los aspectos religiosos de la vida colegial de una manera tan sincera, natural y práctica, como ahora emplean con respecto a los juegos atléticos u otros intereses o empresas estudiantiles. Esa dirección sabia, puede remover el prejuicio que sufre la religión por ser mirada como un freno sobre las actividades y empresas elásticas y vigorosas de la juventud. La religión es, y puede demostrarse esto, el principio central de todo lo que es de verdadero valor en la vida colegial. Así, descubrimos al fin, que la religión procede de acuerdo con el mismísimo principio, y el mismísimo método como en la familia. En todas partes la necesidad central es la encarnación del espíritu de Cristo en el grupo del cual uno es miembro.

192. La Religión en la Universidad del Estado.

No existe ningún obstáculo formal, para la realización de casi todos los elementos de la educación religiosa, en una universidad del estado. Ahí, la asociación Cristiana está tan libre, como en cualquier otra parte; ahí, los miembros de la facultad tienen libertad para contribuir tanto como quieran de su mismo ser a la vida en comunidad; ahí, como regla general, hay libertad para enseñar las verdades filosóficas y los hechos históricos de la religión en general, y de la Cristiana en particular. En varias universidades del estado, además, se celebran oficialmente, con regularidad, servicios de culto. De ahí viene que algunas de esas universidades casi no son distinguibles, en cuanto a su modo de tratar la religión, de instituciones denominacionales. Sin embargo, puesto que el propósito religioso no es distintivo, siempre hay oportunidad para que una persona indiferente u hostil llegue a ser miembro del cuerpo directivo o de la facultad, y esto ha ocu-

rrido, en realidad, de vez en cuando. En general, también, los rasgos eclesiásticos de la historia Cristiana y de la vida Cristiana, no pueden ser tratados adecuadamente. Es, desde luego, incumbente a las iglesias Cristianas el rodear a estas instituciones con tales servicios de la iglesia, reuniones para la juventud, ramos de actividades, conferencias y supervisión pastoral, especialmente adaptadas a los estudiantes. En dos de las universidades del estado (1), la denominación llamada "Los Discípulos" ha establecido cátedras independientes de estudios Bíblicos que parecen tener algún éxito.

193. La Preparación Religiosa para Ingresar al Colegio.

Oímos mucho sobre los peligros espirituales de la vida colegial, pero casi nadie se detiene a preguntar si las caídas morales, el escepticismo, la indiferencia religiosa, que ocurren de vez en cuando, no serán generalmente debidas a la falta de preparación religiosa al ingresar a la vida de colegio. Parece que hemos tomado por entendido que la preparación para el ingreso consiste simplemente en poder pasar bien los exámenes de ingreso. Sin embargo, es posible ingresar al colegio, hombre joven en lo físico, en inteligencia, en poder intelectual, y ser sólo un mero niño en penetración moral y espiritual, y en la aplicación de los principios Cristianos a la vida. Antes de ingresar un estudiante a la vida del colegio, donde será su propio amo, debe tener alguna educación y preparación en los usos de la libertad. Antes de hallarse cara a cara con la plenitud de la fuerza del método científico aplicado a la religión, debe haber aprendido a afrontar los asuntos religiosos franca y naturalmente, por su propia cuenta, sin temor de transgresar ninguna autoridad. Antes que llegue al punto donde las cuestiones más difíciles tienen que ser formuladas, debe habérsele hecho comprender que la actitud de cuestionar puede coexistir con la actividad religiosa y con la lealtad al Cristo. Quizás será innecesario agregar que es muy sabio conseguir que forme el hábito de sacrificarse a sí mismo sirviendo a los demás, antes de dejar su propio hogar para vivir entre extraños.

Por otra parte, el colegio no puede propiamente ignorar la

---

(1) Universidades de Michigan y Kansas.

falta de madurez espiritual del estudiante nuevo al ingresar a él. En la misma naturaleza del caso, el alumno tendrá que hallar alguna dificultad en posesionarse de los puntos de vista de sus profesores. Tiene que irse desarrollando hacia ellos. Lo que ya ha sido asimilado por un superior, puede ofuscar, enceguecer y desalentar a él. Es fácil crear desinteligencias, despertar solo una parte de un pensamiento donde el profesor posee uno completo, sugerir una inferencia falaz olvidando que la experiencia del profesor descansa en una premisa que el estudiante no posee. De ahí, que, mientras la escuela preparatoria debe extenderse hacia arriba en dirección al colegio, el colegio a su vez debe tratar de descender en dirección a la escuela secundaria. Esto implicaría, en algunos casos, una instrucción especial para los nuevos estudiantes, y en todos, una apreciación, de parte del maestro, acerca de la condición individual de madurez mental, o la falta de esa madurez, en sus estudiantes.

CAPITULO XX

Las Escuelas del Estado

Que las escuelas del estado deben producir buenos ciudadanos, y que la condición de buen ciudadano depende de un carácter disciplinado y bueno — sobre esto todos están de acuerdo (1).

194. La Educación Moral en las Escuelas del Estado.

Los medios que se emplean para este propósito, en las escuelas norteamericanas bien dotadas, son estos: 1) Los estudios ordinarios, los cuales, cuando son bien enseñados, desarrollan el gobierno de sí mismo, la exactitud, la aplicación y la veracidad. 2) La enseñanza manual, que produce un sentido de ley, orden y nitidez, escrupulosidad, paciencia y fidelidad a una norma, modelo, o ideal. 3) Estudios determinados, como ser la literatura noble, biografía, e historia, que desarrollan directamente ideales de vida. 4) La organización escolar, la disciplina y los juegos, que contribuyen a formar virtudes sociales. La escuela ideal, es una sociedad en miniatura, en la cual, cada miembro, aprende en la práctica la lección de la mutua dependencia, y el espíritu de cooperación y de ayuda. 5) La personalidad del maestro, y la instrucción incidental acerca de la conducta y los ideales. De una manera menos general, se hace uso de libros de texto de moral, pero entre los maestros existe un sentimiento generalizado en contra de tales textos. Se sostiene que la moral tiene que aprenderse en la práctica, y que tratar de enseñarla en lo abstracto tiende a producir la impresión que la moral es un algo abstracto en sí. No se ve claramente, sin embargo, porque la acción y la idea, la práctica y el principio formulado, no podrían

---

(1) Véase Capítulo I.

ir juntos. No existe evidencia alguna que demuestre que un principio, conscientemente reconocido y formulado, sea menos necesario en nuestra vida moral que en nuestro uso del lenguaje o de los números.

Una buena parte de los maestros norteamericanos está imbuida con la idea que la escuela es primaria y estrictamente una institución ética, un lugar para la educación del carácter. Tales maestros y escuelas son un verdadero baluarte de nuestro bienestar nacional. No obstante, algunos maestros y algunos consejos escolares, no se han elevado aún hasta esa idea de los propósitos reales de la escuela. Estimándola solamente como una institución para comunicar instrucción en determinados temas, piensan que su obra ha terminado cuando la cantidad prescripta de conocimientos o de poder ha sido adquirida por los alumnos. En algunos casos también — muy especialmente en las ciudades — se coloca énfasis sobre la necesidad de prepararse para ganar la vida, más bien que sobre el poder alcanzar una vida que vale la pena de ser vivida (1). En el conjunto, no obstante, la idea ética parece estar ganando más bien que perdiendo influencia en nuestras escuelas.

195. Las Escuelas del Estado. La Confusión Actual.

En cuanto a la relación de las escuelas del estado con la religión, existe una confusión, tanto en la teoría como en la práctica. La confusión es debida a, o se expresa por medio de, las siguientes circunstancias: 1) Estamos en medio de un conflicto entre el modo de ver religioso y el no-religioso (o secularista) del significado y los ideales de la vida. 2) Las personas que aceptan el modo de ver religioso de la vida, están divididas en partidos que se rehusan a cooperar, o por negligencia no cooperan, los unos con los otros, en contribuir al adelanto de los ideales que les son comunes

(1) No existe ninguna oposición necesaria entre el modo de ver ético y el modo de ver vocacional de la educación pública. Pues los ideales éticos tienen que ser realizados en y por medio del trabajo y de las relaciones diarias de los hombres. Nuestro peligro consiste, no en que la escuela pública sea acercada demasiadamente a nuestra vida industrial, sino que no alcance a reconocer los aspectos éticos de esa vida y de toda vida. La escuela no debería aceptar las normas existentes de la vida industrial, pero debe esforzarse para elevarlas.

a todos. El peligro que nuestras escuelas del estado lleguen a ser planteles del secularismo, surge principalmente de ese hecho. 3) La tentativa para aplicar el principio de separar la iglesia del estado, ha producido leyes y decisiones judiciales muy variadas en los distintos estados y municipios, y el mismo principio existe ahora en una condición muy confusa, aun en la mente de los educadores. 4) Hay confusión, o falta de coordinación, con respecto al concepto general de la naturaleza y los medios de la educación. Aun en las altas esferas, la educación es todavía identificada con la instrucción, y la educación en religión con la enseñanza del dogma, mientras que la unidad de la religión sigue siendo aun un ideal más bien vago, con poco poder para correlacionar prácticamente las funciones de la familia, la escuela y la iglesia.

En toda esta confusión, no obstante, el resultado principal se refiere a la clase de vida que deseamos que los niños alcancen en su gradual crecimiento. La contradicción entre el modo de ver religioso y secularista, es fundamental e irreconciliable. En nuestras escuelas, cuya función es la de preparar los niños para la vida, tenemos sencillamente que escoger entre esos dos modos de ver. Es, en verdad, posible, dividir la labor de enseñar entre la familia, la iglesia y el estado, y asignar a cada uno algunas funciones que no han sido asumidas por los otros, pero *el niño* es uno e indivisible. Todo el niño está presente en la escuela del estado. Ahí, tanto como en la iglesia. está él formando su noción y su actitud con respecto a los más profundos problemas de la vida y del destino.

196. El Interés Central.

Eso ocurre, también, a despecho del silencio de los maestros acerca de esos asuntos. El silencio en cuanto a un asunto determinado, es, en verdad, con frecuencia, el modo más seguro de arrojar una influencia en favor de una solución negativa del mismo. Esto es doblemente exacto, tratándose de las escuelas que tienen la dirección de niños durante cinco o seis horas diarias, por durante cinco días por semana. Aquí, consciente de que se le está educando para la vida, el niño juzga que aquello que se pone positivamente delante de él para llamar su atención, incluye todo lo que es de mayor importancia. De ahí, que el no recibir impresión

religiosa alguna, es exactamente el equivalente a recibir una impresión que la religión carece de importancia (1).

Ni es este tampoco el fin del asunto, pues, quiéranlo o no, la actitud personal de los maestros hacia la religión produce una cierta impresión. La religión o la irreligión está presente en las escuelas tan seguramente como los maestros están presentes. La noción que la escuela del estado pueda permanecer estrictamente neutral con respecto al gran problema de la vida y el destino, es simplemente ilusoria; no tiene base alguna en la psicología ni en los principios de la educación. Nos incumbe pues, a nosotros, tomar una parte u otra: o la parte religiosa o la secularista, y luego — no por medio de ninguna insinceridad o indirección, pero francamente — hacer que nuestro principio positivo sea incorporado en la escuela del estado.

197. La Demanda Mínima de la Religión.

Esto no implica necesariamente una instrucción en el dogma. La educación no es idéntica con la instrucción formal. La educación es un algo comprensivo, incluye y se relaciona con todo el hombre, mientras que la instrucción se dirige primariamente al intelecto. En todo otro ramo de la educación se hace fácilmente esa distinción, pero en el momento en que comenzamos a hablar de la educación religiosa, el mal genio de nuestro pasado escolástico, nos hace olvidarlo todo menos la idea de la enseñanza formal del dogma. Casi toda objeción a la educación religiosa, descansa sobre esa confusión. Los mismos maestros que enseñan la moral sin el uso de un libro de texto o de lecciones formales algunas, toman por entendido que la religión en las escuelas públicas significa un libro de texto, y una instrucción formal (2). Con igual razón

---

(1) Véase E. A. Pace: Disertación sobre "The Influence of Religious Education on the Motives of Conduct", en los *Proceedings of the National Educational Association*, 1903, pág. 350.

(2) La identificación de la educación con la instrucción, es fundamental para el argumento del Comisionado Harris, contra el encomendar a las escuelas públicas función religiosa alguna, Parece ser incapaz de concebir modo alguno de educar en la religión, a no ser por la instrucción dogmática y el culto ceremonial. Exagera también, hasta el punto de la distorsión, el contraste entre la actitud científica y la actitud religiosa de la mente. Es difícil, en verdad, resistir la convicción que su argumento está basado sobre una total contradicción de la unidad del niño y la unidad de la educación.

podríamos asumir que, porque la Escuela Dominical enseña a sus alumnos a leer la Biblia, que de consiguiente les enseña a leer. Es tan posible para la escuela pública construir el carácter sobre la instrucción religiosa que el niño recibe en la iglesia, como lo es para la Escuela Dominical utilizar la instrucción en lectura que el niño recibe en la escuela pública. Sin enseñar los dogmas que se disputan entre las iglesias, aun sin dar ninguna declaración formal de las verdades generales acerca de las cuales nuestro pueblo está, en general, de acuerdo, la escuela puede asumir una actitud definida sobre el conflicto entre la vida religiosa y la irreligiosa. En la regulación de la conducta; en el estudio de literatura, biografía, historia, y la naturaleza; por referencias incidentales, acá y allá, especialmente estando todas estas, reforzadas por el tono y la manera de vida del mismo maestro, — por todos estos medios es fácil hacer que el niño llegue a realizar que la escuela respeta todo aquello que sus padres y la iglesia tienen en la más alta estima (1).

Sin tener, cuando menos, esa influencia religiosa en la escuela, cultivamos en el alumno un *Yo* dividido. Llega a vivir él en varios mundos distintos, entre los cuales no tiene la experiencia de la existencia de unidad alguna. Hemos oído últimamente no poco acerca del mal de aislar la escuela de la vida. Ese mal ha llegado a su máximum cuando la escuela no alcanza a vincular su propia obra con todo aquello que la familia, la iglesia, y nuestra civilización, estiman como del más alto valor. La necesidad primaria, pues, es que la escuela tome la religión por entendida. Esto ya se está haciendo en escuelas de las cuales las leyes exclu-

---

— W. T. Harris: Disertación sobre *The Separation of the Church from the Tax Supported School.* (Proceedings of the National Educational Association, 1903, pág. 351): publicada también en el *Educational Review*, October, 1903. Un distinto modo de ver, acerca de la relación entre el espíritu científico y el espíritu religioso, se hallará en George A. Coe: *The Religion of a Mature Mind.* (Chicago, 1902), Cap. II.

(1) Lo único que se necesita para efectuar esto, son maestros que profesen realmente el modo de ver religioso de la vida, y procuren practicarlo. Todo departamento y todo maestro deberían hacer sonar la misma nota. La dificultad principal consiste en la selección de maestros. No debe haber distinción alguna entre Católico Romano, Protestante, o Judío, pero sí una rígida distinción contra cualquier candidato que, probablemente, no sería una positiva influencia espiritual.

yen todo ejercicio religioso, y aun la lectura de la Biblia. Más que esto es posible, actualmente, en algunos lugares, y podemos esperar que el número de esos centros aumentará, pero esta es la demanda mínima que es consistente con la unidad de la educación.

¿Viola esta demanda mínima nuestro principio establecido respecto a la relación de la autoridad eclesiástica con la autoridad civil? Ese principio prohibe toda alianza con cuerpos eclesiásticos, todo apoyo a religión sectaria. Pero no requiere la completa separación del estado de toda religión. Darle esa interpretación, sería, tanto histórica como lógicamente, incorrecto. Sería lógicamente incorrecto, porque tomaría por entendido que todas las manifestaciones de religión, son, necesariamente, manifestaciones de sectarismo. Asumiría que el hombre siempre se pierde en el sectario, que la vida universal divina ha perdido su unidad en la división de las sectas. Como ha observado el Obispo Spalding, existe en cada uno de nosotros un manantial de impulsos religiosos, el manar de cuyas aguas hace que seamos humanos. "Si se nos prohibe", dice él, "volver la corriente en este o en aquel canal, no se nos prohibirá reconocer la verdad universal que el hombre vive por la fe, la esperanza, y el amor, por la imaginación y el deseo, y que es precisamente por esa razón que es educable" (1). Ninguna secta puede, posiblemente, monopolizar las aguas de ese manantial. Fluyen esas aguas por todas las iglesias, pero también en derredor de todos. Sobre esta, nuestra humanidad común, que es religiosa; sobre los ideales de nuestro pueblo como un conjunto, que son seguramente religiosos, el estado tiene el derecho y el deber de edificar una escuela que no ignore ni excluya ninguna esencial cualidad humana, ni ningún rasgo esencial de los ideales de nuestro pueblo (2).

198. ¿Implica esto la Unión de la Iglesia y el Estado?

---

(1) J. L. Spalding: *Means and Ends of Education*, 3ª Edición, (Chicago, 1901). pág. 142.

(2) Esta distinción queda claramente establecida en el célebre caso Edgerton, en el cual la Suprema Corte de Wisconsin resolvió y declaró que la lectura de la Biblia en una escuela pública constituye una instrucción sectaria. La Corte sostuvo, especificamente, que algunas partes de la Biblia, que no son sectarias, pueden usarse para los fines de la educación moral, y

¿Cuál, pues, debe ser el próximo paso práctico que se debe dar para que nuestras escuelas del estado lleguen a ser en verdad una parte de un sistema educacional unificado que incluya también la familia y la iglesia? Algunas personas creen, aparentemente, que el primer paso que tenemos que dar consiste en la denunciación, o la crítica áspera de las escuelas. Prácticamente, se culpa a la escuela pública por todas las fallas y defectos de nuestro pueblo. El razonamiento es el siguiente: Aquí tenemos nuestro sistema de educación, y la vida moderna, con todos sus defectos, es su producto. No obstante, la escuela pública es sólo una parte de nuestro sistema educacional, el cual consiste de tres partes, y no es la parte más importante para la educación del carácter. El carácter de nuestro pueblo, además, es afectado por condiciones económicas, sociales y políticas, de las cuales la escuela pública no puede, por posibilidad alguna, ser tenida como responsable. Es indudablemente exacto que estamos afrontando una emergencia con respecto a la educación del carácter, pero las causas de esa emergencia son complejas, y el peso de la reforma que viene tendrá que descansar tanto, cuando menos, sobre las iglesias y los hogares, como sobre la escuela pública. La carga descansa, en muy gran parte, sobre las mismas fuerzas eclesiásticas, cuyo celo, unos de otros, ha tendido a hacer de la escuela pública aquello mismo, que, por ser lo cual, tanto se le critica hoy. Esa denunciación es injusta, también, porque ignora la gran obra que las escuelas están ya efectuando en la educación del carácter. Es también inconveniente, porque tiende a alejar del movimiento de la reforma un vasto cuerpo de maestros afanosos y de alta mentalidad cuya cooperación es esencial para el éxito del movimiento.

199. El Próximo Movimiento: No debe consistir en Señalar Faltas.

Otros agitadores creen que el primer paso debe ser reincorporar la lectura de la Biblia en las escuelas de donde ha sido ex-

---

que las escuelas pueden aun dar instrucción en las creencias religiosas que son profesadas en común por todas las sectas religiosas, como ser: "la existencia de un Ser Supremo, de infinita sabiduría, poder y bondad, y que es el supremo deber de todos los hombres adorar, obedecer y amar a El". Véase *Report of the Commissioner of Education*, 1888-1889. Vol. I, páginas 620 - 631.

cluída. En algunos Estados eso necesitaría una enmienda a la constitución del Estado, o sino una abrogación de decisiones de la suprema corte. En otros Estados, la sabiduría de tal medida, como primer paso, puede bien ser tenida como dudosa. Pues no es asunto claro que la mera lectura de determinadas palabras tenga mucha tendencia hacia la edificación del carácter, cuando faltan ciertas condiciones concretas que ilustran y expresan su significado. Además, en algunas partes, el esfuerzo para restablecer la lectura Bíblica, despertaría y pondría en renovada actitud los mismos celos y desinteligencias que forman la misma base de nuestro mal, e impedirían así el reconocimiento de aun la demanda mínima que se acaba de bosquejar. Mientras que es verdad que la Biblia proporciona el superior material literario para la educación del carácter, nuestro primer paso hacia el mejoramiento de las condiciones actuales no consiste tanto en seleccionar entre instrumentos y métodos, sino más bien en crear un espíritu que demande los mejores instrumentos y los mejores métodos. Tenemos que hacer que el pueblo se dé cuenta que las escuelas tienen en realidad un propósito moral y espiritual que realizar. Tenemos, además, que hacer sensible a la conciencia del pueblo, la real unidad espiritual que existe entre nosotros, no obstante las muchas diferencias. En una palabra, la necesidad primaria que tiene que ser satisfecha, no consiste en los medios para una educación religiosa, sino en un propósito religioso nacional en la educación. Cuando un propósito tal llegue a madurar, es probable que reintegrará la Biblia al lugar de donde ahora está excluída.

200. No Restaurando la Biblia a las Escuelas.

Las mismas observaciones son aplicables a la proposición de formular una lista de las verdades religiosas, acerca de las cuales nosotros, como pueblo, estamos de acuerdo, tales como la existencia y la bondad de Dios, Su gobierno de la naturaleza y la historia, nuestro deber de amar y obedecer a El, y de amar a nuestro prójimo como a nosotros mismos. Un plan tal como ese bosquejo implica, podría ser viable en algunas partes (1). Pero en otras partes,

201. Ninguna Enseñanza ormal de la Religión.

(1) Véase J. W. Carr: *Address on "Religious and Moral Education through the Public Schools", In the Proceedings of the Religious Educational Association*, 1903, pág. 138.

toda tentativa para introducirlo sería de un valor muy dudoso en este momento de tiempo. La comunidad tendrá que ser primeramente avivada, antes que un plan de esa naturaleza pueda asegurarse una adopción general. Además, no parece ser del todo claro que un plan como ese fuera necesario, si las varias iglesias estuviesen cumpliendo la parte que les corresponde en la labor educacional. Es una pregunta correcta, la de si las funciones de la escuela del estado con respecto a la religión no serán siempre limitadas a la aplicación simple y práctica de enseñanzas, cuya parte formal los niños obtienen en otra parte.

¿Cuál, pues, debería ser el primer paso hacia un mejoramiento de la relación de las escuelas del estado con la religión? Sin hesitación alguna se puede afirmar que el primer movimiento debe ser el de inducir a la familia y a la iglesia a tomar, conscientemente, a su cargo, su parte propia en la responsabilidad de la educación del carácter de la nueva generación. Quitemos la viga que tenemos en nuestros propios ojos. Si yo permito que las malas yerbas produzcan semilla en el terrenito delante de mi casa, esas semillas se esparcen hacia el terrenito de mi vecino; pero si hago que mi terreno sea hermoso con plantas y flores, hago que le sea más fácil a mi vecino hermosear así su propio terreno también. Tan pronto como la familia y la iglesia estén suficientemente despiertas para comenzar a cumplir su parte, toda la cuestión de la escuela pública se transformará en un asunto maravillosamente simple. Un propósito fuerte y firme es contagioso, y halla métodos para obrar de maneras muy notables. Nuestra dificultad consiste en que aun no hemos alcanzado el punto de consagrarnos *nosotros mismos* a esta reforma. En lugar de hacer eso, estamos, hasta ahora, dando consejos y críticas a las escuelas públicas, y de varias maneras seguimos esperando que organizaciones, métodos y proyectos, efectuarán lo que sólo puede efectuar la consagración personal. Abandonamos a los niños en nuestros hogares; hacemos un trabajo negligente en la Escuela Dominical, y luego pretendemos arrojar sobre la escuela del estado la culpa de los resultados! Es un bien, naturalmente, adoptar en seguida todo medio viable para mejorar la escuela del estado, pero — ten-

202. Una Mejor Educación en el Hogar y en la Iglesia.

gámoslo por cierto — todo amplio y completo mejoramiento en ella esperará hasta que cada uno, esforzándose ahí en su propio hogar y en su derredor, las iglesias y los hogares, hayan desarrollado una correcta conciencia educacional entre el pueblo.

203. Un Conocimiento más Intimo entre los Tres.

Entonces vendrá un sentido de compañerismo en propósitos educacionales, y un deseo para un conocimiento más íntimo entre el hogar, la iglesia y la escuela. Cualquier movimiento que pueda efectuar aquello que el Congreso Nacional de las Madres (National Congress of Mothers) y otras organizaciones similares están procurando elaborar, a saber, una íntima inteligencia y cooperación entre los padres y los maestros, harán más para tonificar la escuela pública que toda clase de reforma mecánica o legal. Una maestra o un maestro, que siente el latido del corazón de un padre o de una madre en su fervoroso afán con respecto a la vida religiosa de su hijo, no puede ser indiferente a la influencia religiosa de la escuela sobre ese niño. Nuestros propósitos están en estado de confusión en gran parte, porque nos aislamos entre nosotros de la vida más profunda de unos y de otros. Hágase de modo que se junten y se mezclen más los maestros de las escuelas públicas, los padres de los niños, los instructores de Escuelas Dominicales, los pastores, Católicos, Protestantes, aun los seculariastas — congrégueseles a todos, y consígase que se acerquen bien unos a otros — y del conjunto emergerá un sentido de unidad, en un propósito moral y espiritual, que será adecuado para todos nuestros penosos problemas.

204. La Cuestión Escolar Parroquial.

De esa unidad de espíritu surgiría seguramente, con el tiempo, una solución del problema de la relación de la escuela parroquial Católica con la escuela del estado. Una solución de ese problema tiene que hallarse por razón de la tendencia de un sistema escolar dividido, a dividir nuestra conciencia nacional. Tiene que hallarse también, por la simple razón que centenares de millares de nuestros ciudadanos se sienten agraviados por lo que ellos estiman la injusticia de ser obligados a pagar impuestos para el sostenimiento de escuelas a las cuales, por razones de religión y de conciencia, no pueden mandar sus hijos. Casi no es concebible que esos ciuda-

danos estén sobrellevando la carga de soportar ese segundo sistema escolar, por razón de motivos tan peculiares o irrazonables, que el estado pueda propiamente ignorarlos. Hay aquí algo de lo heróico, y no puede ser explicado por ningún impulso superficial. El modo de ver Católico ha sostenido consistentemente el principio central, o la premisa mayor, de toda educación religiosa, a saber, que *todo el niño* debe ser educado. Con la menor premisa Católica, que se refiere a los medios de asegurar esa completa educación, podremos diferir; pero sobre la premisa mayor, tanto los Católicos como los Protestantes, deben estar lo suficientemente de acuerdo para reconocerse como colaboradores en una causa común. Sobre este punto, los Católicos y Protestantes, están, en realidad, unidos contra el modo de ver secular de la educación; aquí tienen un interés común en proteger a las escuelas públicas de una invasión del secularismo.

Nuestra necesidad inmediata, es la de asegurar una conciencia religiosa vecinal y nocional con respecto a los propósitos y fines esenciales de la educación. Cuando haya sido alcanzada, ya hallará los medios para hacerse efectiva. Seguramente no renunciará el principio de escuelas comunes para todo el pueblo, pues la asociación de distintas clases sociales en la escuela pública constituye el más seguro vínculo de unión en un estado democrático. Ni tampoco tenderá, una conciencia religiosa nacional con respecto a la educación, a violar el principio de la separación entre la iglesia y el estado. En verdad, la Iglesia Católica prospera tanto mejor, donde se encuentra libre de enredos políticos, que sus adherentes norteamericanos están llegando a sentirse de acuerdo con los Protestantes en cuanto a la correcta relación entre el poder eclesiástico y el poder civil (1).

---

(1) "En los dominios, que siempre se extienden, del Imperio Británico, y en el territorio, que siempre va en aumento, de los Estados Unidos de la América del Norte, la democracia está triunfante; y en todas estas vastas regiones, con la excepción del Establecimiento Anglicano, el cual es una anomalía, limitada a Inglaterra, existe una separación de iglesia y estado; una separación, que, los que son competentes para juzgar, reconocen como permanente. Existe en todas partes libertad para escribir, para publicar, para discutir, para organizar; y no existe ningún tema de pensamiento, ninguna esfera de acción, ningún interés que sea posible amurallar o cercar en el sentido de aislarlo de este soplo todo investigador de la libertad.

Si vamos a tener escuelas comunes para todo el pueblo, la completa separación de la iglesia y el estado, y, no obstante, una completa educación religiosa tanto para los niños Católicos como para los Protestantes, síguese que la función religiosa de las escuelas del estado debe ser permanentemente restringida a un reconocimiento amistoso de la función docente de la familia y de la iglesia, y a una cooperación simpática con ellas, por la aceptación, como verdadero y bueno, de todo lo que es común a las varias comuniones religiosas. Pero eso implica que esas comuniones proporcionen voluntariamente, a su propio costo, una educación religiosa, definida y sistemática, para sus propios niños, y para todos los niños que puedan ser alcanzados.

En cuanto a la organización de todo, la médula de la dificultad consiste en ajustar las funciones públicas y funciones particulares, unas a otras, como para constituir un sistema con el conjunto. El apropiar fondos públicos para una educación que no estuviera bajo la dirección específica del estado, agravaría, más bien que aliviaría, la situación actual, además de implicar una obvia violación de la relación establecida entre la iglesia y el estado. Además, que el estado pague por el uso del edificio de una escuela parroquial durante ciertas horas del día, dejando a sus dueños libertad para emplearlo por el resto del día para la instrucción religiosa dada por una sola secta, con exclusión de todas las demás, constituiría un favoritismo práctico a una secta particular. Serviría para conducir a los alumnos del estado a una situación tal, en la cual, por acción oficial, las oportunidades de las distintas sectas para ejercer influencia sobre ellos, serían desiguales. Pero la escuela del estado puede, propiamente, ajustar su

---

Esta condición de cosas existe; toda influencia actual, la sostiene y fortalece; y hasta donde podemos percibir, no parece que ningún poder terreno la pueda modificar o destruir. Es un estado de cosas que los Católicos Romanos de habla Inglesa, aceptan sin reservas mentales, sin desconfianzas, sin lamentos los cuales son siempre inútiles; y los derechos comunes, que son nuestros en medio de una libertad general, han avivado en nosotros una energía de pensamiento y de acción, que nos han llevado a triunfos y conquistas que no han alcanzado los Católicos en otra parte alguna, durante el maravilloso siglo que ahora toca a su fin". — El Reverendísimo J. L. Spalding: *Education and the Future of Religion.* Un Sermón, predicado en Roma, Marzo 21, 1900. (El Ave María, Notre Dame, Indiana).

horario de manera que provea tiempo para una específica enseñanza religiosa por todas las sectas. El estado podría, también, permitir el uso de las aulas de las escuelas públicas por los distintos cuerpos religiosos, con o sin compensación, para los fines de la educación religiosa, con tal que se proveyera que los mismos fueran extendidos a todos. En todo caso, la única solución practicable del problema, es esta: Una escuela pública para todos los niños, teniendo por su marco, de una o de otra manera, un grupo de escuelas o su equivalente, sostenidas por las iglesias para el propósito de la educación religiosa específica, siendo todo el conjunto inspirado por un grupo de ideales comunes, por un reconocimiento de un modo de ver común acerca de la vida, pero cada escuela de iglesia siendo, además, gobernada por los otros ideales que le son peculiares a la secta que costea su sostenimiento (1).

El efecto de un tal arreglo sería triple, y en todo sentido para el bien de todos. 1) Todo el conjunto de niños asistentes a la escuela del estado, reconocería la religión como un interés real y serio, y que la instrucción y preparación religiosas estaban incluídas en la educación. 2) El movimiento actual entre los Católicos, para un mejoramiento en los métodos de la educación Católica, recibiría un saludable impulso. Ese movimiento, que es paralelo a lo que se está efectuando entre los Protestantes, demanda de las escuelas afiliadas a las varias iglesias, que aprovechen los principios de la educación moderna haciendo que la instrucción sea menos formal, menos memorizada, más libre, y con mayor libertad de expresión propia de parte del alumno, más apreciativa de la libertad del pensamiento y de la erudición moderna (2).

---

(1) Para varias propuestas formuladas por escritores Católicos, véase la disertación del Arzobispo Ireland sobre "*State Schools and Parish Schools*", en *The Proceedings of the National Educational Association*, 1890, pág. 119: Véase, también, el folleto (precio cinco centavos) intitulado: "*Catholic Citizens and Public Education*". (Catholic Book Exchange, 120 West Street, New York). Lo que están haciendo los distintos estados, con respecto a las escuelas parroquiales, se demuestra en *The Report of the Commissioner of Education* 1888 - 89. Vol. I, pág. 429. La relación de las universidades del estado a la religión, se indica en esta obra, Cap. 19, párrafo 192.

(2) "Existe un gran consenso de opinión sobre dos hechos importantes— la dificultad, el cansancio, y el carácter generalmente poco satisfactorio de nuestros sistemas catequísticos, y las enormes pérdidas en nuestras filas que sufrimos de los que han pasado por ese sistema de preparación..... Ningunas

Esos fines serían bien conservados por medio de un más íntimo contacto con el moderno mundo educacional, del cual la escuela parroquial está ahora relativamente aislada. 3) Los Protestantes serían estimulados a despojarse de su vergonzoso letargo en cuanto a la educación en la religión. Aprenderían de sus colaboradores Católicos algo de la persistente devoción a un principio educacional central, el cual atestigua la existencia de la escuela parroquial (1). Bajo la influencia de los métodos de las escuelas públicas, la enseñanza Protestante alcanzaría también una organización y un método definidos donde son ahora, lastimosamente, necesarios.

¿Resultaría que el elemento de la competencia que surgiría, como el resultado de poner toda la obra educacional de las distintas iglesias en este contacto íntimo, tendería a producir cierta desventaja para alguna de las iglesias? Si así fuera, podemos razonablemente abrigar la esperanza que la más apta, espiritualmente, sobreviviría. Los Protestantes de varios credos serían obligados a unirse, en obra y actividades educacionales, y entonces la educación Católica y la educación Protestante desarrollarían, cada una, su íntimo principio respectivo hasta su legítima conclusión. Casi no sería posible que la religión dejara de ganar por esa cooperación.

---

causas meramente extrínsecas, así pienso, podrían neutralizar tan grandemente los esfuerzos en favor de la educación Cristiana, si no hubiera alguna deficiencia vital en el sistema mismo". Reverendísimo James Bellord: *Religious Education and its Failures.* (The Ave Maria, Notre Dame, Indiana, 1901), pág. 17. Véase, también, Reverendísimo J. L. Spalding: *Education and the Future of Religion.* (The Ave Maria, Notre Dame, Indiana). También L. Laberthonniere: *The Ideal Teacher, or the Catholic Notion of Authority in Education.* (New York, The Cathedral Library Association, 1902).

(2) Esta, y varias observaciones del Dr. Coe, se refieren a condiciones existentes en los Estados Unidos de la América del Norte.

Nota del Traductor.

PARTE CUARTA

LA PERSPECTIVA

CAPÍTULO XXI

La Iglesia y el Niño — Una Mirada Retrospectiva

Hemos visto que la educación no es ningún proceso plástico por medio del cual, un niño plástico, es modelado sobre formas fijas e inflexibles, sino que es un proceso vital y personal en el cual el maestro tiene que ser tan plástico como el niño. Esto es tan exacto de la iglesia como educadora, como lo es del individuo. Para mantenerse en un contacto educacional verdadero con la humanidad, la iglesia tiene que ser muy distinta de toda cosa rígida y completa, que meramente se impone sobre la vida que se desarrolla. Tiene que fijarse en y fiarse de algo más que "método". Las posibilidades de la iglesia como educadora dependen de sus más íntimas relaciones para con las fuerzas fundamentales de la vida humana. ¿La vida de la iglesia es inclusiva de *la vida?* ¿Es ella misma una realización de las fuerzas vitales de una alma que crece, o es ella abstracta, alejada de la vida, incapaz de la plasticidad que se demanda de todo maestro? En una palabra, la relación de la iglesia para con la educación es inseparable de su relación con la vida en el sentido más amplio.

205. ¿Cómo puede la Iglesia Mantenerse en Contacto con la Niñez?

Esta verdad está bien ilustrada en la notable obra educacional de la iglesia Judía. En ella la educación se confundía en una

sola cosa con la vida de familia y la vida nacional. El sentido étnico, el sentido de familia, y el sentido religioso, eran inseparables, y el niño no conocía vida alguna aparte de ellos. Tan pronto como tuvo la edad suficiente para dirigirle preguntas acerca del significado de las observancias religiosas en familia, sus padres le relataban — no un credo — sino una historia. Y era una historia, también en la cual él tenía una parte, pues contenía el relato de sus antepasados y los hechos de ellos, y acerca de su propia patria y su propio hogar, y las cosas que él podía ver con sus propios ojos. Por medio de esa historia aprendía él que existía un pacto entre sí mismo y Dios, y que determinados privilegios, derechos y deberes, venían a él y formaban parte de su ser con la misma sangre que fluía en sus arterias. Ahí había educación religiosa verdadera, aun en el sentido más moderno, pues era la misma vida propagándose directa y concretamente.

206. El Niño en la Iglesia Judía.

Ya hemos visto (Capítulo IV), que Jesús provee para la educación Cristiana la misma clase de base, pues reconoce que el niño vive ya dentro del reino de Dios. La posición del niño en la primitiva iglesia Cristiana, tiene que haber sido muy semejante a la del niño judío en la iglesia Judía, pues los Cristianos también eran un pueblo apartado, y formaban un conjunto compacto por razón de la presión de afuera. Como consecuencia, como familia Cristiana, tanto los padres como los hijos, tienen que haberse identificado con la religión de Cristo. Todo el conjunto de la vida del niño estaba dentro de la atmósfera del Cristianismo. No podía sino ser consciente del poder vital de Cristo en la conducta diaria de la familia y de la comunidad Cristiana. Estaba en contacto constante con aquellos que hablaban de Cristo, que trabajaban por El, que sufrían por El, y así, juntamente con ellos, estaba él bien destacado del mundo pagano. Así, la misma vida, era una escuela de religión. La vida, la religión y la educación, eran una sola cosa (1).

207. El Niño en la Primitiva Iglesia Cristiana.

---

(1) *Last Days of Pompeii* por Bulwer Lytton, proporciona un hermoso cuadro de la actitud de los primitivos Cristianos hacia sus niños. Véase Libro III, Cap. III.

Pero esas condiciones no perduraron. El éxito del Cristianismo en su lucha con el paganismo, produjo un cambio tan profundo en el estado del niño como en el de los adultos. La iglesia Judía fué mantenida cerca del niño por el vínculo de la sangre; la primitiva iglesia Cristiana, por la presión del ambiente, tanto como por el entusiasmo de la nueva fe. En ambos casos la religión era una vida en que el niño participaba desde sus comienzos. Pero el Cristianismo, como religión universal, tuvo que perder el poder educacional del sentido tribal y nacional, y como religión vencedora, perdió la influencia cohesiva de la persecución. Además, su transformación en eclesiasticismo y en dogma, efectuó modificaciones radicales en las condiciones de la educación Cristiana, pues alejó la iglesia del niño. El efecto práctico del eclesiasticismo es que la vida espiritual deja de ser un asunto familiar, del hogar y de cada día; y llega a ser un algo centralizado ahí en la iglesia o en el sacerdote. Tal vez no sea necesariamente cierto que mientras más tenemos del sacerdote, tanto menos tenemos del hogar; sin embargo, es este un peligro muy real del eclesiasticismo. Se introduce una aguda separación entre lo sagrado y lo secular, y se supone que Cristo habla por los labios de una agrupación determinada de hombres, en lugares determinados, y en tiempos determinados. La iglesia no vive ya más al lado del niño; sino que el niño tiene que ir a la iglesia.

208. Como la Iglesia en su Desarrollo se alejó de la Niñez. El Eclesiasticismo y el Dogma.

La identificación del Cristianismo con el dogma, obró en la misma dirección. Pues los dogmas que llegaron a ser la prueba, o piedra de toque de la posición Cristiana, están muy lejos de los intereses espontáneos de los niños. Una religión dogmática es esencialmente una religión para adultos únicamente. No puede vincular consigo la niñez, y la juventud, sino de una manera externa. Hace de ellos meros candidatos para la religión, y si se esfuerza para educarlos, viene a ellos como una instrucción impuesta de afuera.

Desde el punto de vista de la educación religiosa, pues, la solidificación del Cristianismo en un sistema dogmático y eclesiástico, no puede ser contemplado sino como un paso retrógrado.

O, si se pensara que ese proceso solidificante fué, después de todo, un preliminar esencial para asegurarse el gobierno de un mundo desorganizado y en gran parte bárbaro, aun así, continuará siendo cierto que la niñez pagó un precio temible para ese proceso. Sin duda, la educación escolástica efectuó un servicio muy positivo en la disciplina del pueblo. No obstante, estaba fatalmente infectada con estos defectos: En lugar de procurar el desarrollo del individuo por el desenvolvimiento de adentro para afuera por medio de la libre expresión de sí mismo, presentó un sistema rígido, autoritario, al cual se requería que el individuo se amoldara; fijaba una énfasis indebida sobre el conocimiento intelectual del dogma, por cuanto que el dogma se enseñaba antes que el niño lo podía asimilar; fijaba énfasis indebida sobre la memoria en distinción al entendimiento; en consecuencia, el símbolo fué elevado más allá de la realidad y la experiencia, la forma más allá del contenido, la gramática por encima de la literatura, la lógica por encima de la verdad, la teoría más allá de la observación. En una palabra, la iglesia se había alejado del niño.

Esa dificultad general se acentuó aun más por el contenido específico del dogma Cristiano, particularmente en cuanto a su concepto de salvación. Podemos calificar este dogma por el nombre de su mayor representante, el Agustinianismo. Se acercaba a la humanidad, incluso la niñez, por una teoría de pecado, penalidad, y proceso judicial. La vida no era un plantel o almácigo o criadero de la vida, sino un proceso judicial. La niñez, la juventud, a igual como los adultos y ancianos, eran clasificados en dos rígidas categorías: los salvados y los no salvados; los elegidos y los no elegidos. Esas categorías no proporcionan base alguna para la educación religiosa. Nos retienen en un rígido "esto o aquello" que no admite espacio alguno para un proceso de "llegar a ser", o para un desarrollo. Hacen girar todo sobre lo que se hace para el alma, y nada sobre el desarrollo íntimo, interior del alma. La plenitud de la significación de este hecho, se pone de manifiesto cuando nos damos cuenta que el Agustinianismo penetró por toda iglesia: Romana, Luterana, Anglicana, Calvinista, aun Arminiana. En cada una de las iglesias, un pensamiento cen-

209. La Influencia del Agustinianismo.

tral ha sido que el individuo pertenece a una de dos clases: los salvados o los no-salvados. En todas partes, la tercera alternativa, una vida espiritual en proceso de "llegar a ser", ha sido descuidada (1).

Fué así que la actitud Puritana hacia los niños vino a ser un proverbio y una advertencia. Estaba esa actitud tan llena de Agustinianismo, que no tenía evangelio alguno para la niñez. El padre se mantenia en temor y temblor, preguntándose casi con espanto si su hijito había sido elegido para la vida o la muerte, si llegaría a convertirse o no. El Puritanismo fijó su mirada tan firmemente sobre las ideas de pecado, redención, decretos, conversión, que no podía contemplar los niños como niños, ni posesionarse de la noción del desarrollo. Horace E. Scudder dice: "La tendencia del sistema era de ignorar la niñez, de librarse de ella lo más pronto posible..... Hubo, sin quererlo, una inversión del mensaje Divino, y se dijo en efecto a los niños: Si no os hiciereis como hombres adultos, y os convirtiereis, no podréis entrar en el reino del cielo" (2).

210. La Reforma y el Niño.

Es asunto bien claro que la Reforma no hizo que la iglesia retornara a la niñez. No obstante, tenemos aquí una paradoja. Pues el principio interno de la Reforma — el acceso directo del alma, a la verdad, y a Dios — es en más alto grado favorable a la educación. Un alma así dotada, demanda el desarrollo. Aquí existe la clase de individualismo que, como asunto de hecho, forma la base de nuestra educación moderna universal. El mismo Lutero demandó la educación universal; aun quiso hacer que fuera obligatoria; y favorecía una provisión especial para la educación de las clases obreras. Bajo el impulso del Protestantismo, Comenio trató de descubrir el orden natural del desarrollo de la mente, y de organizar la educación de acuerdo con el mismo. Davidson dice que "toda la educación moderna ha sido edificada sobre las bases que él colocó" (3). No obstante, la educación moderna, para poder alcanzar la posición que le correspondía, ha tenido que

---

(1) Pero véase Capítulo IV, Apéndice.

(2) *Childhood in Literature and Art*, pág. 128, citado en *Life of Bushnell*, por Munger, pág. 66.

(3) Thomas Davidson: *History of Education*. (New York, 1901) pág. 193.

librarse del Protestantismo tanto como del Catolicismo. Además, las iglesias Protestantes, aunque acarician en su seno un principio educacional de primera clase, no lo han aplicado completamente en su propia tarea específica de la educación religiosa. Hay un sentido en que las escuelas de hoy son más Protestantes que las mismas iglesias Protestantes.

La explicación consiste en que la Reforma sólo llegó muy gradualmente al reconocimiento del significado de su propio principio. Quiso emancipar el alma del dogmatismo, de la autoridad exterior, y del eclesiasticismo; no obstante, erigió un nuevo dogmatismo, una nueva infalibilidad, y un nuevo eclesiasticismo, y se atrapó a sí misma en nuevos enredos políticos. Quiso encarnar en sí la representación de la educación natural, y no obstante, las escuelas, aun de los pueblecitos de ese período, dice Munro: "llegaron a ser campos de batalla del dogma" (1). Los efectos en la educación religiosa del día de hoy, son en gran parte debidos a nuestra confianza parcial, solamente, en los verdaderos principios de la Reforma. Hemos dicho que el alma puede allegarse directamente a la verdad, a la vida, a Dios, pero no le concedemos la libertad, el estímulo para la expresión de sí misma, lo concreto en distinción al material dogmático, por cuyo medio únicamente puede realizar su capacidad para una divina comunión y cooperación.

211. La Influencia del Avivamiento Wesleyano.

El avivamiento Wesleyano fué otra explosión de nueva vida, y por esa misma razón contenía un germen de la más profunda verdad educacional. Invitaba la espontaneidad, el acceso individual a Dios, y no era sobradamente solícito en cuanto a dogmas. Dedicaba la atención, no tanto a lo que pasaba en la mente de Dios, como a lo que pasa en nuestras mentes; no tanto a lo que se hace para nosotros, como a lo que ocurre en y por medio de nosotros. Elevaba el alma y sus experiencias a un lugar dominante en el pensamiento Cristiano. Hasta ahí el Wesleyanismo, y el avivamiento evangélico en general, se movían hacia un punto de partida desde el cual una filosofía de la educación religiosa podría

(1) J. P. Munro: *The Educational Ideal.* (Boston, 1896) pág. 50.

fácilmente haber sido descubierta. Todo lo necesario era ampliar la noción de la experiencia religiosa como para incluir toda la vida desarrollante y completa del niño, tanto como las experiencias peculiares de los adultos. El concepto de la religión como experiencia, es, en verdad, del todo capaz de abrazar todas las etapas de la vida. Pero se puso casi toda énfasis sobre ciertas experiencias especiales de los adultos, y los vastos alcances de las operaciones del Espíritu Divino en el alma del hombre fueron olvidados. Conversiones repentinas y dramáticas, llegaron a ser el objeto y la meta de las iglesias, y alrededor de éstas se reunieron, al fin, la vasta cantidad de detalles y accesorios del evangelismo moderno. Y así, una vez más, un movimiento realmente vital en la religión, porque no alcanzó a hacer obrar su principio interior, sacrificó una oportunidad para llegar a ser una fuerza educacional de primera clase (1).

212. La Reforma de Bushnell.

Horace Bushnell, ese verdadero profeta del alma, no demostró la grandeza de su mente en ninguna parte con mayor claridad que en su descubrimiento independiente de los verdaderos principios de la educación religiosa. Aparentemente sin conocer la obra de Froebel, forjó por sí las doctrinas esenciales de la educación moderna, y las aplicó a los problemas de la crianza religiosa, con tal grado de firmeza y de penetración, que hace que él sea una de nuestras más notables autoridades educacionales. Escapó del mecánico "esto o aquello" del Agustinianismo, asiéndose del concepto del desarrollo. Escapó del intelectualismo, que heredó el Protestantismo del escolasticismo, porque vió claramente que la vida y el carácter Cristiano pueden venir de otra manera, y no sólo y exclusivamente por una volición deliberada, consecuencia de la aceptación de un dogma. Vió la falsedad psicológica de la noción de una "edad de discreción", en la cual un niño, antes irresponsable, asume repentinamente la carga de su propio destino. Rompió con el falso individualismo que aislaba la vida moral y espiritual del niño de su medio, y, con una penetración extraordinaria, de-

---

(1) Es justo, no obstante, decir que la teología, como distinta de la práctica, de las iglesias Wesleyanas, provee una base práctica para la educación religiosa. Véase Cap. IV. Apéndice.

mostró la unidad orgánica de la familia. Los principios del desarrollo, la asimilación, la expresión de sí mismo, la libertad de lo concreto — todos estuvieron presentes en la mente de Bushnell, aunque no los formuló completamente a todos. En una palabra, los mismos principios, por cuyo reconocimiento estamos ahora luchando, fueron descubiertos por Bushnell y aplicados por él a nuestros problemas en el año 1847.

¿Por qué fué, pues, que su reforma alcanzó tan pobre éxito? ¿Por qué ha sido necesario esperar todo un medio siglo para el reconocimiento, por no decir fruición, de su profética penetración de él? En parte, porque los viejos conceptos dogmáticos de la vida religiosa, fueron todavía demasiadamente fuertes; en parte, porque se atribuía al evangelismo un valor exagerado. El avivamiento religioso, fué, en verdad, el único punto en que la teología corriente contribuía para la espontaneidad y la libertad; ese fué el único conducto por el cual la corriente vital podía fluir. No es asombroso que pareciese ser de suma importancia, ni que los procesos educativos fueron aminorados en su valor, en la comparación. Además, en los tiempos de Bushnell, faltaba el modo biológico de pensamiento, que tanto nos ayudó a asimilar la noción del desarrollo. Finalmente, faltaba la gran reserva que representan las escuelas modernas. La reforma educacional no se había aun abierto camino hasta la conciencia popular. Las escuelas fueron todavía estrechas, tradicionales, represivas. Cualquiera reforma completa de la educación religiosa habría parecido ser revolucionaria y fantástica. Pero ahora que se ha llegado a una mejor comprensión, la más simple justicia nos obliga a confesar que cualquier progreso que podamos hacer en el día de hoy, procederá, necesariamente, de acuerdo con los principios enunciados por Bushnell hace dos generaciones.

213. El Movimiento de la Escuela Dominical.

Hay quienes creen que la Escuela Dominical ha resuelto substancialmente el problema de la educación religiosa. Señala ciertamente, como hemos visto en el Capítulo XVII, un enorme progreso. Pero después que hemos reconocido las virtudes de este magnífico movimiento, queda el hecho que él no ha resuelto aun los problemas esenciales contenidos en su propia obra. Pues la

Escuela Dominical ha hecho de la instrucción, más bien que de la educación, su obra escogida, y no aun la instrucción en la religión como tal, sino la instrucción en la Biblia. Su punto de partida, además, ha sido esencialmente dogmático. Ha buscado generalmente, no tanto el desarrollo del germen religioso en el alma del alumno, como el fortificarle con un conjunto de dogmas apoyados por textos Bíblicos. Además, errando el blanco educacional, la Escuela Dominical, naturalmente, ha omitido negligentemente el empleo de los medios y métodos de la educación, aun en su propia obra escogida de instrucción Bíblica. Afirmar que todo principio de enseñanza es generalmente violado, es en sí suficiente mal, pero toda la verdad es aun peor, y esta: que, con excepción de unas pocas escuelas, y del departamento primario en muchas escuelas, casi no ha habido hasta los tiempos más recientes, conciencia alguna de que la enseñanza tuviera principios. De ahí que la Escuela Dominical ha malogrado la enseñanza de la Biblia, aun desde su propio punto de vista escogido. La información que se comunica es fragmentaria e inexacta, en muchos casos la mera mezcla de nombres, lugares, y cuentos, sin conexión ni perspectiva, ni un sentido correcto de valores espirituales.

El propósito de este bosquejo ha sido poner de manifiesto, no el grado del éxito o del fracaso de la iglesia como educadora, sino sólo las condiciones esenciales del éxito. La iglesia siempre ha estado alcanzando éxito; sin embargo nunca ha venido alcanzando suficiente éxito. Sus fracasos han resultado de la substitución de alguna clase de mecanismo en el lugar de la vida — el mecanismo de una jerarquía que ejerce una autoridad externa, el mecanismo de un sistema fijo de dogmas, el mecanismo de un tipo determinado de experiencia religiosa, o el mecanismo de un libro. Sus mayores éxitos han resultado en gran parte, independientemente de toda teoría específica, de todo plan, o de todo mecanismo. La vida se ha propagado de generación a generación, por la influencia de la personalidad en el hogar, en la escuela, y en la iglesia, y todo eso ha sido obra genuinamente educacional. La iglesia ha alcanzado éxito en la educación Cristiana, porque ha tenido dentro de sí una vida que es en sí algo mucho más profunda que

214. El Exito y el Fracaso de la Iglesia.

todas sus fórmulas y que todas sus formas de organización y de trabajo. Una parte del problema educacional que actualmente tiene por delante, es como dar libre curso, en relación a la juventud, a esa vida honda que posee. Pero eso significa que tiene que tener libre curso dentro de su propia conciencia de sí misma. Una iglesia engrillada y aprisionada por sus propias formas, sean ellas de organización, o método, o doctrina, fracasa inevitablemente como educadora, no produce su mejor obra educacional. La condición fundamental del éxito es que vivamos, y que vivamos con abundancia, con libertad y amplitud suficientes para abarcar e incluir todo lo que sea vida genuina.

CAPITULO XXII

La Educación y los Actuales Problemas Religiosos

La tendencia del capítulo anterior, era demostrar que sólo una posesión vital del Cristianismo — como distinguida de una posesión dogmática o formal del mismo — proporciona la base correcta para la educación Cristiana. Otra cuestión puede ahora formularse, y es de si la educación Cristiana no es el apoyo principal de la piedad vital. Tres grupos de nociones contrastadas van implicadas aquí. En primer lugar, el concepto dogmático como contrastado con el concepto vital de la condición de discípulo. El modo de ver dogmático, hace que la aceptación de un credo sea un preliminar para la vida Cristiana; el modo de ver vital, coloca en primer término la vida, y hace que el credo sea un producto y una expresión de la vida. El uno identifica la educación con la instrucción, el otro la identifica con el desarrollo de la personalidad. Debajo de esa oposición está, en segundo lugar, el problema de autoridad. Aquí, las ideas opuestas son las de la verdad externa al ser de uno mismo, e impuestas sobre uno de afuera, y la verdad envuelta en el mismo ser de uno, y realizada en una experiencia íntima e interior. La una, haría de la educación algo que se le da al niño; la otra, haría que fuera un desenvolvimiento del niño. Pero más profunda aún, existe, en tercer lugar, una oposición entre dos conceptos de la relación de Dios para con el mundo: — Dios existiendo sólo en relaciones externas para con la creación, y Dios como inmanente en todo el conjunto de la misma. El primer concepto, que Le representa como penetrando en nuestras vidas, principalmente en experiencias especiales, puede bien hacer provisión para las crisis religiosas,

215. La Educación y la Piedad Vital.

pero no para un desarrollo continuado. La doctrina de la inmanencia Divina, no obstante, provee una base para el desarrollo contínuo, o sea para la educación propia y eficaz.

El pensamiento Cristiano de nuestro día ya ha hecho su elección, de esos modos de ver alternativos. El Dios inmanente, cuya autoridad es interior e idéntica con las leyes de la realización propia de sí mismo, y con Quien entramos en relaciones no primeramente por medio de la creencia, sino más bien por medio de todo el círculo de impulsos y aspiraciones que nos constituyen hombres — ese es el punto de partida que hemos ganado. Aquí hallamos no sólo una base para una teoría de la educación religiosa, sino también una condición práctica de piedad vital. Percibimos que la educación Cristiana, que promueve el desarrollo en uno, del sentido de Dios, tiene que ser siempre el medio principal para mantener la piedad. La inspiración para la vida espiritual no consiste en un grupo de creencias, ni aun en una intimidad ocasional con Dios, sino en nuestra realización de El como la base de toda nuestra vida y de todo aquello con lo cual tenemos que ver. Ahora bien, la educación es el medio por el cual, el ser humano inmaduro obtiene conocimiento de su mundo, y de sí mismo; es el proceso por el cual le revelamos lo que constituye el verdadero vivir. Es de consiguiente el medio primario para mantener en el individuo, y en el mundo en general, esa piedad consoladora, alegradora, toda vencedora, que realiza a Dios como la siempre presente base, ley, y el siempre presente fin de nuestra vida.

Este punto de vista revela, también, la relación de la educación al método nuevo o histórico de estudiar la Biblia. Las Santas Escrituras son un producto de la vida. Son un producto de la experiencia, principalmente de experiencias religiosas que surgieron del contacto contínuo y vivificador de la mano Divina, sobre hombres y pueblos, al través de largos períodos de la historia. El estudiar las Santas Escrituras por los métodos históricos, es acercarnos tanto como es posible a esas experiencias. Preguntar cuándo, por quién, bajo qué circunstancias, y para qué propósitos, en primer lugar, cada libro fué escrito, no implica nada

216. La Educación y la Biblia.

más que una común honestidad acerca de los hechos, y una justa avaluación de la presencia de Dios en las eventos positivos narrados. No obstante, muchas personas han supuesto, que estudiar la Bíblia justamente como estudiamos otra historia y otra literatura, la despoja de su fulgor espiritual y disminuye así su valor para la cultura espiritual. De ahí, que, el estudio "devocional" ha sido apartado a un lugar aislado, como si fuera independiente de los métodos por los cuales únicamente puede establecerse la verdad histórica. Sin embargo, con toda seguridad, la verdad, acerca de la historia Bíblica, y la verdad acerca de sus documentos, tiene que ser un bien para la naturaleza espiritual.

Es fácil comprender, no obstante, porque el punto de vista histórico produce algo como un estremecimiento en muchas personas quienes han sido criadas en modos de ver teóricos y abstractos de la Biblia. Según esos modos de ver, los caracteres y los eventos Bíblicos no fueron tanto hechos llanos y reales, como símbolos de verdad espiritual. La historia del éxodo y de las peregrinaciones por el desierto, por ejemplo, se enseñaba como si todo incidente de la misma tuviera una referencia personal a cada alumno. Y el resultado fué, que los hechos históricos tendían a alejarse en un fondo nebuloso, y la misma Biblia parecía flotar en una sagrada nebulosidad entre el cielo y la tierra. Cuando el aire se vuelve transparente, y contemplamos el libro y todo su contenido descansando sobre la mismísima tierra en que estamos de pie, nuestro primer impulso suele ser, pensar que es menos un libro Divino, y su contenido menos una revelación Divina. Sin embargo, la realidad es, que, habiendo perdido la Biblia como una colección de símbolos, hemos ganado la Biblia como un registro de la vida real. Renunciando lo abstracto, recibimos en su lugar lo concreto. Descubriendo que las personas y los eventos Bíblicos están más próximos a nosotros, hallamos que Dios que Se movía en ellos, está más cerca también.

En esto consiste la significación educacional positiva del método histórico. Nos ayuda a cumplir la regla pedagógica de poner lo concreto antes de lo abstracto. Nos conduce también más cerca al primer medio de la educación espiritual — a saber, la personalidad, y reviste a los personajes bíblicos con un interés

humano. Al hacernos realizar cuanto tenemos en común con los caracteres bíblicos, ha hecho más vívidas las leyes espirituales que penetran y compenetran toda vida, la nuestra tanto como la de ellos. En verdad, sólo hemos comenzado a adivinar el posible valor de la Biblia como instrumento de educación religiosa. Lo que se necesita es un gran cuerpo de instructores inteligentes que lleven a todo el pueblo los frutos prácticos de los conocimientos técnicos Bíblicos (1).

217. La Educación y el Avivamiento Religioso

Como nunca antes, quizá, la relación de la crianza Cristiana al avivamiento religioso se está haciendo sentir como realidad de primera fila. Se puede discernir una tendencia infortunada de mirar esos dos métodos o procesos como, en alguna manera, opuestos entre sí, mientras que la verdad es, que ambos son necesarios. No existe razón alguna para suponer que la presentación oral de la verdad por la predicación, o que los fuertes sacudimientos de las emociones de los hombres por medio de apelaciones a la conciencia, o que la influencia del contagio social en volver las mentes de los hombres a los problemas del deber y del destino, o que los despertamientos repentinos de los estados de indiferencia y pecado, habrán de cesar en la vida de la iglesia. Lo que puede esperarse, sin embargo, es, *primeramente*, un más claro reconocimiento de los elementos de desarrollo, y sociales, en la reformación de pecadores adultos, y especialmente, en *segundo* lugar, una corrección del hábito pernicioso de procurar salvar a los jóvenes por los procesos abruptos del avivamiento en lugar de los procesos graduales de la educación (2). "El hecho sublime y vital en la conversión" dice el Dr. King, "es seguramente que entonces entramos en una relación voluntaria, y personal, por toda nuestra vida, con Dios, y así abrimos todo nuestro ser a la presencia y al poder en nuestras vidas del Espíritu personal del

---

(1) Naturalmente, no el ropaje técnico de tal erudición, ni las disputas de los eruditos, sino los resultados asegurados. Para una discusión de la relación del método histórico para con la religión práctica, véase una disertación por Thomas C. Hall, en *The Proceedings of the Religious Education Association*, 1904.

(2) Véase Cap. X, de George A. Coe: *The Religion of a Mature Mind.* (Chicago, 1902).

amoroso, poderoso Dios" (1). Si llamamos a esta experiencia conversión, o decisión, o el acto de encomendarse personalmente, es seguramente el resultado normal de una sabia y continuada crianza religiosa. ¿Qué es lo que hace, o qué puede hacer el avivamiento, más que restaurar a los hombres alguna pequeñísima parte de lo que han errado por una educación imperfecta o por su propia negligencia acerca de su educación? El avivamiento es primariamente un remedio, mientras que la educación es primariamente constructiva. Por esa razón, la educación en la religión tiene que ser el principal medio de salvar al mundo. Después de los plásticos años de la juventud pocos hombres llegan a convertirse, y aun durante esos años plásticos el avivamiento nunca alcanza a suplir todo el terrible desperdicio de la vida joven por nuestra negligencia de su educación desde la cuna. Nuestra única oportunidad de primera clase, para con los hombres, es durante sus años de crecimiento y desarrollo. El progreso del Reino de Dios, depende primeramente, de que alcancemos a tener bajo nuestro gobierno un cada vez mayor número de niños, para educarlos rectamente. Si omitimos, o no cumplimos este deber, nunca podremos, por ningún medio posible, "alcanzar" y ponernos en línea con nuestra tarea.

218. La Educación y el Problema Social. 1) La Situación.

Los que piensan sobre los problemas del progreso humano, están llegando a percibir que quizás el mayor problema práctico de la educación en el día de hoy surge de la situación social, particularmente de la lucha entre las tendencias individualistas y sociales. Por una parte, el individuo representa más que nunca antes. Tiene mayor libertad de pensamiento y de acción, mayores derechos políticos, más grandes oportunidades para adquirir conocimientos, un gobierno más completo de las condiciones de la vida. Los premios para los más capaces nunca fueron tan grandes. No obstante, por la otra parte, el individuo nunca ha sido tan dependiente de otros como lo es ahora. No puede uno obtener el más simple artículo de comestibles, ni la más pequeña

(1) Henry Churchill King: *Christian Training and the Revival as Methods of Converting Men.* (Folleto publicado por The Secretarial Institute, 153 La Salle Street, Chicago, 1903, pág. 29). — Una de las más ponderadas discusiones de este tema que yo conozco.

información, sin la cooperación de una larga serie de individuos. Trátese de seguir hasta su origen un *"beefsteak"* o un pan de harina de trigo; sígase, como rastreando el camino o proceso, desde vuestro hogar hasta el punto en que fué producido, y veréis cuán complicada va siendo la sociedad. Uno no puede comprar o vender, alquilar o tomar en alquiler, ni aun dar un voto, sin ser rodeado, limitado, contraloreado por una vasta madeja de relaciones humanas. La tendencia es hacia el aumento de esas relaciones, y ese hecho proporciona la oportunidad para aumentar la organización de hombres y de capital.

Nuestra situación social es en gran parte determinada por el choque de estas dos tendencias: la de organizar y la de individualizar, y por la manera curiosa en que una penetra en y se confunde con la otra. Por ejemplo: la unión del trabajo representa el principio de solidaridad, de cooperación, como contrario a la competencia sin límites. No obstante, considerada como contra el patrón y el obrero que no pertenece a la unión, es en gran parte individualista, y no revela siempre con suficiente claridad un sentido de subordinación a la ley. Por la otra parte, los capitalistas, movidos por el principio organizador de solidaridad, combinan entre sí, sometiéndose el individuo a la voluntad del grupo. Pero, el grupo a su vez, es con frecuencia individualista en su esfuerzo para aplastar las uniones del trabajo, y anarquista en sus evasivas de la ley, y en su corrupción de funcionarios públicos. Además, tanto con los obreros como con los capitalistas, también, la misma organización llega a ser, de vez en cuando, un instrumento en manos de algún individuo fuerte pero sin escrúpulos.

¿Qué saldrá de todo este chocar y aplastar, de este impacto, entre intereses aparentemente opuestos? Seguramente ninguna tregua basada sobre un interés propio, egoista, podrá resolver el problema. Una tregua tal sería simplemente un esfuerzo para curar los males del egoismo por medio de un egoismo organizado y armado. No cosecharemos higos de los espinos. Mientras que el egoismo sea el motivo para la paz, habrá evasivas y violaciones de pactos, y la guerra será simplemente disfrazada donde antes era guerra abierta. Ni la legislación, ni la combinación, aunque pueden hacer algo, podrán cambiar las manchas del leopardo.

Toda solución permanente de la dificultad tiene que incluir un cambio en la corriente general del motivo dominante, una revocación de la presuposición aceptada. La sociedad tiene que tener un corazón nuevo. Todo el cuerpo industrial está enfermo por falta de un nuevo corazón. El mundo moderno se revuelve en derredor de las ideas de individualismo y unidad social, sin realizar cual es su principio íntimo. El verdadero individualismo, que es el de la única clase práctica, es sencillamente el principio Cristiano del valor final del individuo; como, por la otra parte, la tendencia hacia la organización, hasta donde es, o puede ser sana, no es ni más ni menos que el principio Cristiano de perder nuestra voluntad meramente individual en interés y estimación por los demás. En el Cristianismo y sólo en el Cristianismo, hallan estas tendencias aparentemente opuestas, su unidad, y también un motivo de poder para su mutua realización. El individuo es de un valor final porque en él está el Eterno, porque Dios se comunica a Su criatura y la dota con posibilidades inmortales. Pero el individualismo que aquí va implicado no puede ser identificado con el egoista buscar para sí, porque el Dios y Padre de cada uno es el Dios y Padre de todos, y nosotros todos somos hermanos. Así la base de la reverencia para sí mismo es igualmente una base de reverencia para los demás. Los motivos individualistas y socializadores se combinan aquí en uno solo por razón del pensamiento Cristiano de Dios. Aquí la libertad y la ley, el interés del individuo y el interés de la sociedad, llegan a ser idénticos.

219. 2) La Interpretación Cristiana.

El propósito de Cristo de producir una realización de esa unidad de los hombres bajo la paternidad de Dios, se expresa por el término: el reino de Dios. Ese reino es la realidad positiva de la vida, por mucho que escojamos otros bienes imaginarios, por mucho que violemos las leyes de nuestro ser. El reino es presente, tanto como futuro; visible, tanto como invisible. Ha comenzado a asegurarse el gobierno de los recursos del mundo, y no descansará hasta que su gobierno sea universal. Todo taller, fábrica, ferrocarril, granja, mina; toda profesión y oficio; todos los ramos de gobier-

220. 3) ¿Cómo obtendrá la Sociedad un Corazón Nuevo?

no, toda erudición, y todo arte, todos tienen que venir bajo el gobierno de Cristo. Esto no puede ser efectuado por una reforma exterior, o mecánica; requiere la regeneración interior, cuyo fruto es el amor hacia Dios y hacia el hombre. Ni puede esto efectuarse por el rescate de meramente un hombre aquí y otro allí, que se están hundiendo en las olas de la mundanalidad. La regeneración de la sociedad implica más que la curación de sus miembros enfermos; implica la prevención de la enfermedad. La sociedad sólo puede ser regenerada, trayendo la juventud a una realización del verdadero significado de la vida, antes que se halle sometida a la plena fuerza de las dos tendencias en pugna. Sin duda, algo se puede hacer persuadiendo a los hombres que están en lo más recio de la lucha. Es posible inducirles a suavizar el conflicto; ellos consentirán el arbitraje; o darán de su propia riqueza para aliviar la condición de aquellos que han sido heridos en la lucha. Pero, predicar a los hombres que están en medio de una batalla, no hará cesar la batalla. No comunicará un corazón nuevo a los ejércitos opuestos. Se podrá hacer cesar la guerra sólo haciendo cesar la provisión de hombres para continuar la pelea, y esto sólo puede hacerse por el desarrollo del sentido social por medio de la educación Cristiana de la niñez y la juventud. Los niños, en su mayoría, tienen que ser conducidos a realizar que su personalidad es tierra santa, y que, por esa misma razón, la personalidad de sus semejantes es santa. Dios en mí, y Dios en mis semejantes: Dios el Padre de todos nosotros — esto, compenetrando con su claridad toda la conciencia, y desarrollo hasta sus consecuencias prácticas, es la solución, y la única solución, de nuestro problema social. Es el reino de Dios sobre la tierra.

Pero los modos existentes de educación religiosa son adaptados sólo en parte a esa obra. No sólo son los métodos actuales defectuosos, sino que su punto de vista es sólo en parte correcto.

221. 4) Se Necesita una Nueva Educación Religiosa.

Su modo de ver acerca del individuo y de la sociedad, está inconscientemente compenetrado con presuposiciones que han descendido hasta nosotros de la teología escolástica y de las antiguas formas de gobierno monárquico. Un buen ciudadano, apreciado según las

normas de la vieja sociedad monárquica, puede ser muy mal ciudadano avaluado por las necesidades de una sociedad democrática. Cuando un pueblo está gobernado desde las alturas, se toma por entendido que el ciudadano virtuoso es el sumiso. Es diligente en sus asuntos, pacífico, honesto, caritativo, pronto para defender a su patria contra sus enemigos, pero no se supone que pretenda intervenir en el curso de los eventos, ni inmiscuirse con las potencias que gobiernan la sociedad. Pero en una democracia, el ciudadano meramente sumiso, es un peligro público. Aquí la única seguridad consiste en la agresividad que surge de un vivo sentido de responsabilidad individual acerca de las condiciones políticas y sociales.

Además, bajo el concepto escolástico del Cristianismo, la fe, es también un acto de sumisión a la autoridad exterior. Incluye una cierta abnegación de la individualidad, sin ninguna contraparte adecuada en el aumento de sociabilidad. Indudablemente el Protestantismo ha vencido esa noción en principio. Cuando nos detenemos a pensar seriamente acerca de la fe, descubrimos que es propiamente la aserción propia personal de las profundas cosas del corazón y de la mente del individuo. Aunque implica la renunciación de la voluntad propia, es, no obstante, un acto agresivo. Es el escoger resueltamente una u otra parte en el más poderoso conflicto de ideales, y es la devoción activa de toda la energía personal a la causa escogida. No obstante, nuestra educación religiosa sigue interpretando la fe como sumisión a una autoridad externa, y todavía no alcanza a reconocer claramente el elemento agresivo en las enseñanzas sociales de Jesús. De ahí que a la fe se la coloca en una actitud apologética hacia la mente moderna, y la religión sigue siendo más bien un refugio de los males sociales, que una reprochadora y una rectificadora de ellos.

Lo que se necesita en nuestra educación religiosa es una condición de alma más abierta hacia los conocimientos modernos, más valor para aprovechar su ayuda en la interpretación de la vida, y, en cuanto a las condiciones sociales y políticas, más del espíritu de lucha y de pelea. Cristo envía al mundo no la paz sino una espada. El Cristianismo posee una propaganda defi-

nitiva y práctica que incluye a la vez el individuo y la sociedad. Cumple su misión con la sociedad sólo en la proporción en que cumple su misión con el individuo, y *vice versa*. Al niño y al joven, pues, debe imbuírseles con el sentido de tener una misión positiva, de estar reclutados en una gran causa, y de tener que participar en un gran conflicto. No hasta que se haya infundido, de alguna manera este espíritu en nuestra educación religiosa, podrá ella, aun aproximadamente, cumplir su misión hacia la sociedad (1).

222. La Educación y el Cristo Histórico.

Oímos en estos días el llamado: ¡Volveos al Cristo! Cansados del laborioso trabajar sobre credos y fórmulas, sobre teorías y especulaciones, estamos comenzando a hallar descanso y también inspiración en el Cristo, considerado como persona histórica. ¿Qué significación tiene este movimiento para la educación? Es asunto bien claro, en primer lugar, que, en nuestro pensar habitual de Cristo como Salvador, Revelador, Profeta, Sacerdote, o Rey, tenemos presente principalmente su relación para los adultos. Casi siempre se ha contemplado Su misión como consistiendo más bien en hacer de nuevo los hombres, que como obra de hacer hombres. Pero El es también Educador. El penetra en todo el proceso de desarrollo de la humanidad, como un principio positivo y formativo, — un principio orgánico, si queréis. Este no es un concepto nuevo; sin embargo, casi no hemos realizado todavía que un principio orgánico en la humanidad llega a ser efectivo, principalmente por su influencia en los hombres, durante sus años inmaduros y plásticos. El hacer de nuevo los hombres, nunca puede ser más que un agregado necesario, o preliminar necesario, al proceso central de hacer hombres. El mundo tiene que ser salvado principalmente por la influencia de Cristo sobre la niñez y la juventud.

Es aquí donde aparece la significación educacional del nuevo

---

(1) Véase, George E. Dawson: *Science and Religious Education*. — Biblical World, Marzo 1904, pág. 200. En este artículo el Profesor Dawson insiste fuertemente en que la educación religiosa tiene que ser suficientemente amplia para incluir un uso religioso de las ciencias de la naturaleza. La educación religiosa tiene que *ajustar* realmente los hombres al mundo en que se hallan colocados. Ese mundo incluye las leyes de sus propios cuerpos y mentes, y los procesos industriales, económicos y políticos de la sociedad.

énfasis que se tributa al Cristo histórico. Los adultos podrán apreciar algo acerca del Cristo del dogma o del Cristo de las experiencias místicas; pero los niños y los jóvenes tienen que encontrarle como persona histórica, esencialmente semejante a otras personas; de otra manera no sentirán ni apreciarán Su poder. Ahora bien, notemos que una apreciación del Cristo histórico, coloca en su verdadero lugar la fuerza suprema en la educación, a saber, la personalidad. Con cuantos de nosotros fué nuestra primera visión del Maestro, una visión distante, como nuestros conocimientos sobre los átomos, o sobre el éter luminífero. Fué para nosotros en todo sentido no-terrenal. ¡Pero con qué refrigerio de alma descubrimos después el carácter del todo concreto de Su Persona, y el hecho de nuestro compañerismo con El por medio de los procesos ordinarios de la historia! Como pensadores podemos bien creer en la unión metafísica de Dios y el hombre en Cristo; como místicos podemos bien reconocer la presencia del Cristo real en el corazón. Pero como hombres, más bien que como metafísicos o místicos, es de un valor inestimable descubrir que, justamente como estamos relacionados a Wáshington y a Lincoln en la unidad de vida que constituye nuestra República, así somos históricamente uno, con Jesús, en la unidad del reino de Dios. La educación religiosa podrá culminar en la posesión del Cristo metafístico o místico, pero tendrá que comenzar con un sentido de nuestra condición de miembros en una comunidad de personas, de la cual Cristo es una, exactamente como lo es toda otra persona que pertenece a la misma.

Y es así como el Cristo histórico es el Educador supremo. Pero eso no es el todo. Aun cuando avancemos hasta las nociones de la encarnación y la expiación, no estaremos fuera del círculo de ideas educacionales. Pues la encarnación es el supremo ejemplo de la participación de vida, por la cual una vida incompleta, alcanza su desenvolvimiento o su educación. En cuanto a la expiación, cualquiera sea la tragedia del corazón divino que sugiera ese término, la realización efectiva de ese hecho en el mundo, el histórico acercamiento y unión del hombre y Dios, son efectuados por el método esencialmente educacional, de revelación por medio de la personalidad en el compartir y

participar de la vida. El proceso de la redención es en su raíz todo uno con el proceso de la educación. ¡Un padre que es leal a su paternidad, o un maestro que es leal a su vocación, no menos que un sacerdote que ministra en el altar, distribuye el pan de vida a almas hambrientas; él bebe de la copa que Jesús bebió, y es bautizado con el bautismo con que El fué bautizado, y llega a ser una parte del gran proceso de encarnación por el cual Dios está reconciliando el mundo a Sí mismo! (1).

(1) Véase, San Juan XVII, 20 - 23.

(FIN.)

UNA BIBLIOGRAFÍA SELECCIONADA Y CLASIFICADA

A SELECTED AND CLASSIFIED BIBLIOGRAPHY

UNA BIBLIOGRAFÍA SELECCIONADA Y CLASIFICADA

NOTA. — No se pretende que esta Bibliografía sea completa en ninguna de sus secciones. No incluye publicación alguna en idiomas extranjeros, y omite muchas publicaciones importantes en Inglés. Es, no obstante, suficientemente amplia, para indicar donde puede hallarse algo del importante material relacionado con todos los temas discutidos en este libro. — EL AUTOR (1).

A SELECTED AND CLASSIFIED BIBLIOGRAPHY

NOTE. — This Bibliography is not intended to be exhaustive in any part. It includes no publications in foreign lenguages, and it omits many important publications in English. It is sufficiently extensive, however, to show where some of the important material on all the topics discussed in this book may be found.

BIBLIOGRAPHIES

General Bibliographies of Education:

G. Stanley Hall and John M. Mansfield: Hints Toward a Select and Descriptive Bibliography of Education. (Boston, 1893).

W. S. Monroe: Bibliography of Education. (New York, 1897).

Bibliographies of Religious and Moral Education:

A general list is given in S. B. Haslett: The Pedagogical Bible School. (New York, 1903), page 349.

---

(1) Esta Bibliografía es principalmente Norteamericana, pero da una idea al lector de cuan abundante es la literatura de los Estados Unidos sobre estos temas, y más cuando se recuerda que esta lista es incompleta. Además, todo el mundo Británico es riquísimo en actividades, investigaciones y literatura sobre estos temas, y varios paises del continente de Europa han producido obras de gran valor de naturaleza similar. — *Nota del Traductor.*

On the General History of the Sunday School and Its Predecessors, H. Clay Trumbull: The Sunday School (The "Yale Lectures," Philadelphia, 1896), page 381.

On the history and statistics of the Sunday School in America, M. C. Brown: Sunday-School Movements in America. (New York, 1901), page 246.

On Sunday-school pedagogy in general, A. C. Ellis in Pedagogical Seminary, Volume III, page 402.

Books for boys and books about boys, Volume III, Number 2 of How to Help Boys (see list of periodicals in the next divisions of this Bibliography).

PERIODICALS AND PROCEEDINGS

Proceedings of the Religious Education Association (published annually at 153 La Salle Street, Chicago). Indispensable collections of addresses and papers covering every phase of religious education.

Proceedings of the National Educational Association (published annually by the Secretary, Winona, Minn.).

The Biblical World (monthly, Chicago). Publishes many valuable articles on religious education.

The American Journal of Religious Psychology and Education. (Worcester, Mass.).

Work with Boys. — Formerly called How to Help Boys (quarterly, Fall River, Mass.).

Association Boys (bi-monthly, 3 West 29th Street, New York).

The Catholic Review of Reviews (monthly, Chicago). Formerly the Review of Catholic Pedagogy. Gives considerable space to educational topics.

The Pedagogical Seminary (quarterly, Worcester, Mass.). Prints many articles on religious and moral training.

Studies in Education (4401 Sansom Street, Philadelphia). Devoted largely to child-study.

The Educational Review (monthly, New York). Discusses the broader phases of education.

HISTORIES OF EDUCATION AND OF EDUCATIONAL THEORIES

Thomas Davidson: A History of Education. (New York, 1901).

R. H. Quick: Educational Reformers. (New York, 1890).

J. P. Munroe: The Educational Ideal. (Boston, 1896).

S. S. Laurie: Historical Survey of Pre-Christian Education. (London, 1895).

H. Clay Trumbull: The Sunday School: Its Origin, Mission, Methods, and Auxiliaries. (Philadelphia, 1896).

Marianna C. Brown: Sunday-School Movements in America (New York, 1901).

THE RELATION OF EDUCATION TO MORALS AND RELIGION

Nicholas Murray Butler: The Meaning of Education. (New York, 1898), Chapter I.; also Lecture I in Principles of Religious Education. (New York, 1900).

Charles A. McMurry: The Elements of General Method. (New York, 1900), Chapter I — "The Chief Aim of Education."

John Dewey: My Pedagogic Creed. (New York: E. L. Kellogg & Co.). A small pamphlet, but it contains the gist of a whole theory of education.

H. H. Horne: The Philosophy of Education. (New York, 1904), especially Chapter VIII:

George A. Coe and Edwin D. Starbuck: Addresses on "Religious Education as a Part of General Education", in Proceedings of the Religious Education Association, (Chicago, 1903).

J. L. Spalding: Means and Ends of Education. (Chicago, 1901). Also Education and the Future of Religion (pamphlet, The Ave Maria, Notre Dame, Indiana).

Principles of Religious Education. (New York, 1900).

George A. Coe: The Religion of a Mature Mind. (Chicago, 1902), Chapter X. — "Salvation by Education."

Third Year-Book of the National Herbart Society. (Chicago, 1897). The entire volume is devoted to moral education.

THE PRINCIPLES OF TEACHING, ESPECIALLY AS APPLIED TO CHARACTER-FORMATION

J. L. Hughes: Froebel's Educational Laws for all Teachers. (New York, 1899).

Friedrich Froebel: The Education of Man. (English translation, New York, 1888). The Student's Froebel (Boston, 1894) is a small volume of extracts from The Education of Man.

Thomas Davidson: A History of Education. (New York, 1901), Division III.

Patterson DuBois: The Point of Contact in Teaching. (New York, 1901). Also The Natural Way in Moral Training. (New York, 1903).

William James: Talks to Teachers on Psychology. (New York, 1899).

Charles A. McMurry: The Elements of General Method. (New York, 1903). Also Charles A. McMurry: The Method of the Recitation. (New York, 1903). Chapter XII gives a summary of the laws that underlie the process of teaching.

R. N. Roark: Method in Education. (New York: American Book Co.). The first 95 pages give a brief discussion of method, the recitation, drills, reviews, examinations, etc.

EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

General Principles:

William James: Talks to Teachers on Psychology. (New York, 1899).

James Sully: Teacher's Hand-Book of Psychology, 4th edition (New York, 1900).

Dexter and Garlick: Psychology in the School-Room. (New York, 1900).

The Child-Mind and Its Development:

James Sully: Studies of Childhood. (New York, 1900). Children's Ways. (New York, 1902) by the same author, is made up of selections from Studies of Childhood, with some additional matter.

J. G. Compayré: The Intellectual and Moral Development of the Child, 2 volumes (New York, 1896-1902).

Frederick Tracy: The Psychology of Childhood. (Boston, 1901).

A. R. Taylor: The Study of the Child. (New York, 1899).

E. A. Kirkpatrick: Fundamentals of Childhood. (New York, 1903).

Irving King: The Psychology of Child Development. (Chicago, 1903).

J. M. Baldwin: Social and Ethical Interpretations of Mental Development. (New York, 1897).

S. B. Haslett: The Pedagogical Bible School. (New York, 1903), Part II.

Earl Barnes: Studies in Education. (See Periodical List).

G. Stanley Hall: Adolescence, 2 volumes. (New York, 1904).

First and Second Year-Books of the National Herbart Society. (Chicago). Contain the pros and cons of the theory of "recapitulation" and its educational applications.

The Psychology of Religion:

Edwin D. Starbuck: The Psychology of Religion. (London, 1899).

George A. Coe: The Spiritual Life. (New York, 1900).

G. Stanley Hall: Address on the Religious Content of the Child-Mind, in Principles of Religious Education. (New York, 1900). Also Chapter XIV of Adolescence, 2 volumes (New York, 1904).

George E. Dawson: Article on Children's Interest in the Bible, in the Pedagogical Seminary, Volume VII, page 151.

William Byron Forbush: The Boy Problem (Boston, 1901).

Earl Barnes: Article on Children's Attitude Toward Theology, in Studies in Education, Volume II, page 283.

Rufus M. Jones: A. Boy's Religion from Memory (Philadelphia, 1902).

John Dewey and Henry Churchill King: Addresses on "Religious Education as Conditioned by Modern Psychology and Pedagogy", in Proceedings of the Religious Education Association, 1903 (Chicago).

THE CHRISTIAN VIEW OF CHILD-DEVELOPMENT

Horace Bushnell: Christian Nurture (New York: Scribners).

Henry Churchill King: Christian Training and the Revival as Means of Converting Men (Pamphlet published by the Secretarial Institute, 153 LaSalle St., (Chicago).

Henry Van Dyke: God and Little Children (New York, 1890).

F. G. Hibbard: The Religion of Childhood (Cincinnati: Poe & Hitchcock, 1866).

R. J. Cooke: Christianity and Childhood (New York, 1891).

George A. Coe: The Religion of a Mature Mind (Chicago, 1902), Chapter X.

James Sully: Studies in Childhood (New York, 1900, Chapter VII. This chapter analyses the good and evil impulses of children.

THE FAMILY AS AN EDUCATIONAL INSTITUTION

Horace Bushnell: Christian Nurture (New York: Scribners).

George B. Stewart and Jean F. Loba: Addresses on "Religious and Moral Education Through the Home",

in Proceedings of the Religious Education Association, 1903 (Chicago).

How to Help Boys, January, 1902 (see list of Periodicals under "Work with Boys"). The number is devoted to "The Boy and the Home".

Patterson DuBois: Fireside Child-Study (New York, 1903). Also Beckonings from Little Hands (New York, 1900).

Jacob A. Riis: The Peril and the Preservation of the Home (Philadelphia, 1903).

Franklin Carter: Address on "The College and the Home", in The Message of the College to the Church (Boston, 1901).

Samuel T. Dutton: Social Phases of Education in the School and the Home (New York, 1900).

Herbert Spencer: Education, Intellectual, Moral, and Physical (New York, 1872).

THE SUNDAY SCHOOL

The Graded Bible School (For sale by W. F. McMillen, 153 La Salle St., Chicago). Four valuable little pamphlets published by the Association of Congregational Churches of Illinois. One of the simplest, most practical introductions to modern methods.

Burton and Mathews: Principles and Ideals for the Sunday School (Chicago, 1903).

Principles of Religious Education (New York, 1900), and The Sunday-School Outlook (New York, 1901). Two series of lectures on various problems.

Proceedings of the Religious Education Association, 1903 and 1907 (Chicago).

S. B. Haslett: The Pedagogical Bible School (New York, 1903).

George Whitefield Mead: Modern Methods in Sunday-School Work (New York, 1903). Contains a large amount of information as to successful devices of all sorts.

John Adams: Primer on Teaching, with Special Reference to Sunday-School Work (Edinburgh, 1903). Short, simple, and practical.

Walter L. Hervey: Picture-Work (New York: Revell). A capital little book on how to make truth vivid by story-telling, by the use of pictures, by good teaching, etc.

W. W. Smith: Sunday-school Teaching (Milwaukee: Young Churchman Co., 1903). Good but fragmentary traetment of the principles of teaching.

A. H. McKinney: Bible-School Pedagogy (New York, 1900). A scrappy book, but it contains many useful hints.

Mary J. C. Foster: The Kindergarten of the Church (New York, 1894).

Joshua Fitch: Educational Aims and Methods (Cambridge 1900). Lecture I is on "Methods of Instruction as Illustrated in the Bible"; Lecture XII, "The Sunday School of the Future", has special reference to conditions in Great Britain.

George W. Pease: Articles on "A Course of Study in Outline for the Kindergarten Grades of the Bible School", in the Biblical World, November and December, 1903. Also article on "A Suggestion Toward a Rational Bible School Curriculum", in the Biblical World, Volume XVI, Page 98.

H. Clay Trumbull: The Sunday School: Its Origin, Mission, Methods, and Auxiliares (Philadelphia, 1896).

Marianna C. Brown: Sunday-School Movements in America (New York, 1901).

SOCIETIES AND CLUBS

William Byron Forbush: The Boy Problem (Boston, 1901).

Work with Boys (magazine). See list of Periodicals and Proceedings.

Association Boys (magazine). See list of Periodicals and Proceedings.

Francis E. Clark: Training the Church of the Future (New York, 1902).

Winifred Buck: Boys' Self-Governing Clubs (New York, 1903). Treats chiefly of clubs for street boys.

F. G. Cressey: The Church and Young Men (Chicago 1903).

Proceedings of the Religious Education Association, 1903 and 1907 (Chicago).

George E. Dawson and others: A Boy's Religion (pamphlet, published by the Young Men's Christian Associations, 3 West 29th St., New York).

George A. Coe: The Young Men's Christian Association and the Boy (pamphlet, published by the Secretarial Institute, 153 La Salle St., Chicago).

ACADEMIES AND COLLEGES

LeBaron Russell Briggs: School, College and Character (Boston, 1902).

Francis G. Peabody: The Religion of an Educated Man (New York, 1903). Also an article in the Forum for July, 1901.

The Message of the College to the Church (Boston, 1901). Addresses by six eminent educators.

Charles F. Thwing: The American College in American Life (New York, 1897).

Waitman Barbe: Going to College (New York, 1899).

J. H. Canfield: The College Student and His Problems (New York, 1902).

J. H. Crooker: Religious Freedom in American Education (Boston, 1903).

H. Thistleton Mark: Individuality and the Moral Aim in American Education (London, 1901), Chapter XII.

H. M. Stanley: Article, "Remarks on Religious Education", in Educational Review, Volume XV, page 392. Contains some pointed remarks concerning the college chapel service.

National conference of Secondary Education (Chieago: Northwestern University).

H. D. Sheldon: Student Life and Customs (New York, 1901). Chapter V, Section 6 has the title, "Religious Organisations Among Students". A bibliography of the subject is given at page 346.

THE RELATION OF STATE SCHOOLS TO MORALS AND RELIGION.

Charles H. Thurber and John W. Carr: Addreses on "Religious and Moral Education Through the Public Schools", in Proceedings of the Religious Education Association for 1903 (Chicago). Also discussion on pages 164-172.

Edward A. Pace and William T. Harris: Addresses in Proceeding of the National Educational Association for 1903; also the discussion that follows these addresses.

Report of United States Commissioner of Education for 1896-97, p. 2171. Statistics on the reading of Bible, etc., in public schools.

Report of United States Commissioner of Education, 1888-89, Volume I, page 629. The celebrated decision of the Wisconsin Supreme Court as to the use of the Bible in schools.

John Ireland (Archbishop): Address on "State Schools and Parish Schools", in Proceedings of the National Educational Association, 1890, page 119.

Levi Seeley: Article on "Religious Instruction in American Schools", in Educational Review, Volume XV, page 121.

E. E. White: Address on "Religion in the School", in Proceeding of the International Congress of Education of the World's Columbian Exposition (New York, 1894), page 295.

John T. Prince: Article on "The Bible in Education", in Educational Review, November, 1898, page 353.

Felix Adler: The Moral Instruction of Children (New York, 1895).

Ella Flagg Young: Ethics in the School (Chicago, 1902).

R. E. Hughes: The Making of Citizens (London, 1902). For the relation of state schools to religion in Great Britain, France, Germany, and America, consult the Index under "Religion in the School".

H. Thistleton Mark: Individuality and the Moral Aim in American Education (London, 1901), especially Chapters V. and X.

J. H. Crooker: Religious Freedom in American Education (Boston, 1903). A plea for a purely secular state and for purely secular schools.